ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL
of Khortytsia National Academy

Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.

2022, 2(7)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 2(7)

Запоріжжя
2022

УДК 37(051)
Н 34

Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 2(7).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 24104-13944Р
Офіційний сайт видання https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA

Журнал внесено до групи "Б" Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (кандидата наук) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта, 231 Соціальна робота (Наказ МОН України № 1017 від 27.09.21).

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), бази даних ICI World of Journals (Index Copernicus International), пошукової системи Open Ukrainian Citation Index (OUCI), до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело». Журнал розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського та користується сервісами бази даних CrossRef.

Головний редактор:

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор, Хортицька національна академія (Україна).

Заступник головного редактора:

Позднякова Олена Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор, Хортицька національна академія (Україна).

Члени редакційної колегії:

Walery Okulicz-Kozaryn, dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wroclaw University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Zenon Gajdzica, prof. dr hab., Ful Professor, professor, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Poland).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дизайну, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна).

Вайнола Ренате Хейкіївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Волошинов Сергій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння, Херсонська державна морська академія (Україна).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Журавльова Лариса Станіславівна, докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний імені Богдана Хмельницького (Україна).

Крашеніннік Ірина Володимирівна, докторка філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, асистентка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Олексюк Наталія Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна).

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Пахомова Наталія Георгіївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри математики та фізики, проректорка з науково-педагогічної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Цибулько Людмила Григорівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальний секретар:

Сташук Ольга Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Зовнішні рецензенти:

Горішна Надія Мирославівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка (Україна)

Клопота Ольга Анатоліївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії (Україна).

Коляда Наталія Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна)

Лапшина Ірина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та методик навчання, Хортицька національна академія (Україна)

Лебедик Леся Вікторівна, докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г Короленка (Україна)

Мосаєв Юрій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії (Україна).

Никоненко Наталія Валеріївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Київський медичний університет (Україна)

Таран Оксана Петрівна, кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

Тищенко Владислав Володимирович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри логопедії та логопсихології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії
Протокол № 2 від 10.11.2022

© Хортицька національна академія, 2022

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council

Scientific Journal of Khortytsia National Academy

Series: Pedagogy. Social Work
Issue 2(7)

Zaporizhzhia
2022

UDC 37(051)
H 34

Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education -Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, 2022. Iss. 2(7).

Certificate of state registration of the print media Series KB № 24104-13944P
Official website of the journal https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA

The journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (category "B"), which can publish the results of theses for the degrees of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (Candidate of Science) in the specialities 011 Educational, Pedagogical Sciences, 015 Professional Education, 016 Special Education, 231 Social work (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1017 dated 27.09.21).

The journal is included in the search engine of the open database Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), search engine of the citation database Open Ukrainian Citation Index (OUCI), in the databases ICI World of Journals, "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstarcts "Dzherelo". The journal is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine; it uses services of the database CrossRef.

Chief editor:
Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).
Deputy editor:
Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).
Members of the editorial board:
Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).
Walery Okulicz-Kozaryn, Dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wroclaw University of Environmental and Life Sciences (Poland).
Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies, Khortytsia National Academy (Ukraine).
Renate Vainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).
Serhii Voloshynov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation, Kherson State Maritime Academy (Ukraine).
Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).
Larysa Zhuravlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Preschool Education and Social work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).
Iryna Krasheninnik, Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, Assistant at the Department of Information Science and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).
Nataliia Oleksiuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work, Special Education and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).
Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).
Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine).
Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Ukraine).
Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).
Executive secretary:
Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine)
External reviewers:
Nadiya Horishna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil V. Hnatyuk National Pedagogical University (Ukraine)
Klopota Olha, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work of Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy, Zaporizhia Regional Council (Ukraine)
Nataliia Koliada, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine)
Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching, Khortytska National Academy (Ukraine)
Lesya Lebedyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine)
Yuriy Mosaev, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work of Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy, Zaporizhia Regional Council (Ukraine)
Nataliia Nykonenko, Doctor of Philosophy (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Head of Humanities and Social Sciences Department at Kyiv Medical University (Ukraine).
Oksana Taran, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Special Psychology, Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)
Vladyslav Tyshchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Assistant Professor at Department of Speech-Language Pathology and Speech Psychology, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy Protocol № 2 of 10.11.2022.

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© Khortytsia National Academy, 2022

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Юрченко Л. І., Гонтаренко Л. О. Соціально-екологічне виховання в сім'ї як початок формування засад екологічної компетентності сучасної особистості....7
Калаур С. М., Діда Г. А. Методологічні засади інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі....17
Павленко А. І., Леощенко Д.І. Наукова освіта і репрезентація масштабів величин об'єктів матеріального світу....27
Чаус Г. Г., Кочерга Є. В., Романець О. А. Удосконалення інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничої освітньої галузі як основа якісного дистанційного навчання учнів....37

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ілійчук Л. В. Сучасні стандарти та показники оцінювання якості вищої освіти в Україні....47
Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. Теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу....60
Подпльота С.В. Студентське тьюторство як нова парадигма розвитку компетентності здобувачів освіти у XXI столітті....70
Сікора Я. Б. Закордонний досвід професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій....79
Собченко Т.М. Використання цифрових сервісів та інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва....93
Сташук О.О., Руколянська Н.В., Короткова Ю. Л. Вимірювання правової компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота....101
Тимченко Г. М., Літвінова А. М. Зміна парадигми змішаного навчання в системі класичної освіти в умовах активного використання засобів LMS Moodle та Google Classroom....115
Худавердієва В. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: міжнародні вектори стратегії розвитку університету....130

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Найдьонова Г. О., Зацепіна Т. В. Вплив особистісної ідентичності підлітків із порушеннями функцій опорно-рухового апарату на їхню комплексну інтеграцію у суспільство....147
Саєнко Т. А. Вплив особливостей дизонтогенезу психічного розвитку на формування навчальної поведінки учнів із розладами аутистичного спектра....158
Федоренко С. В., Погребняк В. О. Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення....168

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Лещук Г. В. Ненасильницька комунікація як механізм ефективної міжособистісної взаємодії у соціономічних професіях....176
Штефан А. К. Розвиток толерантності новоприбулих співробітників органів соціального обслуговування на засадах менеджеріалізму....182
Левченко Н. В. Освітня складова підготовки докторів філософії спеціальності «соціальна робота»....193

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Liybov Yurchenko, Liudmyla Hontarenko Social and environmental education in the family as the beginning of forming the principles of environmental competence of the modern personality.....7
Svitlana Kalaur, **Halyna Dida** Methodological principles of using information and communication technologies in the educational process.....17
Anatolii Pavlenko, Dmytro Leoshchenko Scientific education and representation of the scale of sizes of the material world objects.....27
Hanna Chaus, Yevheniia Kocherha, Olena Romanets The improvement of teachers' information-digital competence in the field of natural sciences education as the basis of quality distance learning.....37

CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

Liubomyra Iliichuk Criteria and indicators for evaluating the quality of professional training of future specialists.....47
Liliia Nichuhovska, Liudmyla Nikolenko Theoretical and methodological foundations for the development of professional mobility of future special education teachers in the context of competence approach.....60
Svilana Podplota Peer-tutoring as a new paradigm for the development of students competences of the XXI century.....70
Yaroslava Sikora Foreign experience of professional training of information technology specialists.....79
Tetyana Sobchenko Use of digital services and tools in the process of professional training of future music teachers.....93
Olha Stashuk, Nataliia Rukolianska, Yuliia Korotkova Measuring legal competence of higher education students in the specialty 231 Social work.....101
Anna Tymchenko, Anastasiia Litvinova Changing the paradigm of blended learning in the system of classical education in conditions of the active use of LMS Moodle and Google Classroom.....115
Viktoriia Khudaverdiieva Internationalization of higher education: international vectors of university development strategy.....130

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Ganna Naydonova, Taisia Zatsepina Influence of personal identity of adolescents with disorders of locomotive system functions on their complex integration into society.....147
Tetiana Saienko Influence of the features of mental development dysontogenesis on the formation of educational behavior of schoolchildren with autistic spectrum disorders.....158
Svitlana Fedorenko, Viktoriia Pohrebniak Communicative competence as a condition for social adaptation of children with speech disorders.....168

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

Halyna Leshchuk Nonviolent communication as a mechanism of effective interpersonal interaction in socionomic professions.....176
Anna Shtefan Development of tolerance of newly arrived employees of social service bodies on the basis of managerialism.....182
Nataliia Levchenko Educational component in training of doctors of philosophy in social work.....193

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА
CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-1
УДК: 37.01:37.06:316.36

Любов Іванівна Юрченко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4957-338X
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна
7733153@ukr.net

Людмила Олександрівна Гонтаренко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-69935494
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна
lgontarenko910@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї ЯК ПОЧАТОК ФОРМУВАННЯ ЗАСАД ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У науково-методичній статті проаналізовано основні фактори соціально-екологічного виховання сучасної особистості та закономірності їхнього впливу на формування засад екологічної особистості та намічено шляхи її вдосконалення. Новизна роботи полягає в дослідженні специфічного феномену екологічного виховання не відокремлено, а в загальній системі виховного процесу з екстраполяцією на майбутню екологічну компетентність особистості.

Екологічна освіта, екологічне виховання і екологічна діяльність сучасної особистості осмислені в статті через призму засобів формування екологічної компетентності. Серед них провідними є екологічне виховання та формування екологічного мислення в підростаючого покоління. І те, і друге зароджується в сім'ї, розвивається в школі, разом з екологічною освітою у вищому навчальному закладі формує засади екологічної компетентності, вкрай необхідної майбутньому фахівцю.

Ключові слова: *екологічне виховання, екологічна свідомість, екологічний світогляд, екологічна освіта, екологічна компетентність, культура.*

Вступ. Екологічні проблеми, що особливо загострились за умов воєнної інтервенції РФ на територію України та варварських руйнувань усіх сфер навколишнього середовища, викликають величезну стурбованість і тривогу. Приклади крайнього екологічного невігластва бачимо в усіх сферах діяльності людини в різних частинах світу, хоча, як правило, серйозна шкода природному середовищу завдається не навмисно, а через незнання. Нехтування, здавалося, б незначним фактом, незначний прорахунок досить часто призводять до наслідків, які цілком перекреслюють запланований народногосподарський ефект і завдають фізичної й матеріальної шкоди людям, а іноді й економіці цілого регіону. Часом

до цього призводять навіть нібито вдалі інженерні рішення, проте реалізовані без урахування основних екологічних вимог. У таких умовах цілком неприпустимими стають некомпетентність, недалекоглядність і егоїстичність осіб, які приймають рішення, дають остаточне «добро» великим природоперетворюючим проєктам. Саме через таке екологічне невігластво ми сьогодні маємо проблеми великих і малих рік, морів; виснаження інтенсивними агротехнологіями родючих земель, загазованість міст, кислотні дощі, витоптані заповідні зони, зникаючі види флори і фауни та ін. І таке відбувається повсюдно: у містах і селах усіх країн і континентів. Усе людство в цілому, а не якась група людей, спільнота, регіон дає підстави говорити про його низький рівень екологічної культури.

Екологічне виховання стає необхідною складовою психолого-педагогічного процесу з метою впливу на сучасну людину для формування належного рівня екологічної свідомості, що в систематизованому вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства та природи, певних знань та практичних навичок раціонального природокористування (Стрельніков, 2022). Випереджувальне відображення стає принципом та специфікою такого виду виховання. Постійна оцінка можливих наслідків втручання в природу як безпосередніх, так і майбутніх має відбуватися у свідомості людини. Саме екологічне виховання підростаючого покоління покликане допомогти людині усвідомити причини можливих екологічних змін, підказати шляхи їхнього попередження, бо вся філософія виживання людства спонукає будувати освітньо-розвитковий процес з урахуванням зростаючої загрози для довкілля (Смовженко, Скринник, 2015). Все це і буде надійною гарантією розумного господарювання та збереження нашого життя в усій його красі і гармонії.

Значення екологічного виховання, необхідність глибоких екологічних знань, тісно пов'язаних із моральною відповідальністю за долю природи, підкреслювались на багатьох українських, міжнародних і регіональних форумах (*Концептуальні засади*, 2002), відображені в нормативно-правових та регулюючих документах (*Програма дій*, 2000), проаналізовані в численних наукових розвідках з екологічної психології (Льовочкіна, 2004), охорони навколишнього середовища (Олійник (ред.), 2006), екологічної безпеки (Юрченко, 2008) та екологічної педагогіки (Федоренко, Тимочко, Ткач (2005); Тридід, Світлична (2013) та інші). Хоча в педагогічній літературі й зазначається певна специфіка як екологічного виховання, так і екологічної освіти (перше звернене переважно до емоційно-чуттєвого світу особистості й сприяє формуванню в неї світовідчуття, а друга пов'язана з навчальним процесом і впливом на сферу раціонального мислення, що є основою формування світоглядних поглядів, принципів, позицій) – сьогодні вони розглядаються як єдине ціле, що, як нам здається, у методологічному плані не зовсім правильно, бо феномен виховання не зводиться до освіти і за своїм змістом набагато складніший. Усі види виховання є єдиним комплексним процесом. Екологічний аспект виховання пов'язаний із рештою такою кількістю зв'язків, як жодний інший. Тому екологічне виховання потрібно осмислювати комплексно, а не, так би мовити, в «чистому вигляді», тобто як ще одну цілком відокремлену форму виховання поряд з іншими.

Феномен екологічного виховання детермінований безліччю процесів і факторів, тісно пов'язаних між собою, що робить надзвичайно складним процес раціонального впливу на нього. Наші попередні наукові розвідки свідчать, що сьогодні поряд з недостатньою екологічною обізнаністю громадян спостерігається недостатній рівень, а іноді й повна відсутність елементарної екологічної свідомості дорослої особистості (Юрченко, 2008). Ми вбачаємо **проблему** в недостатньо актуалізованій цінності якісного екологічного виховання саме в умовах первинної соціалізації сучасної особистості в

сім'ї. Стає зрозумілим, що починати екологічне виховання потрібно в сім'ї, адже саме вона стає тим першим соціальним інститутом, у якому дитина засвоює екологічну етику як суспільно-моральну систему, норми і правила екологічно толерантної поведінки, навчається узгоджувати запити і потреби з можливостями. Сімейні екологічно ціннісні переконання в комплексі з господарським вихованням слугують гарним фундаментом формування екологічної компетентності особистості.

Задля відродження соціально-екологічної відповідальності недостатньо запровадити нове мислення і відродити відчуття відповідальності (Маєр-Абіх, 2004), мають відбутися зміни у сферах відчуття, сприйняття, мислення і діяльності. Так, у 5–6-літньому віці формується сутнісна структура особистості, складаються уявлення про довкілля, чим фактично визначається стиль подальшого життя (Столяренко, 2012). У ході розвитку особистості в 11–12-річному віці відбувається ще один серйозний стрибок, коли в людини виробляється єдина психічна система пристосувальної активності. У цей час вона починає жити у світі необхідності та розуміти, на фоні яких соціальних вимог повинна оцінюватись моральність поведінки і які закономірності дійсності визначають виникнення можливих і необхідних явищ (Кон, 1988). Розвиток дитини 14–18 років насичений внутрішньою спонукальною потребою в самовираженні, віднайденні власної позиції в ставленні до відомих їй явищ. Все це дає підстави вважати, що певна частина феномену екологічного виховання, а саме своєрідність та особливості такого виховання в сім'ї, залишається поза увагою дослідників, що слугувало передумовою постановки нами мети роботи.

Мета роботи: актуалізація сімейного екологічного виховання як основи формування екологічної компетентності сучасної особистості. Пошук шляхів вирішення проблем екологічного виховання.

Для досягнення мети було поставлено такі **завдання**: визначення аспектів буття сім'ї, місця і ролі екологічного виховання в них; складових та функцій сімейного екологічного виховання; показників та параметрів впливу в системі екологічного виховання для подальшого формування екологічної компетентності особистості.

У ході виконання завдань були використані такі **методи дослідження**: аналіз літературних джерел; індуктивне узагальнення наукових позицій та поглядів щодо екологічного виховання вчених, фундаторів досліджуваної проблематики; дедуктивне виведення задач екологічного виховання та орієнтовних способів їхнього розв'язання; системний підхід у ході дослідження.

Місце соціально-екологічного виховання в структурі функцій сучасної сім'ї. Найефективніше виховання дитини здійснюється тоді, коли вона є одночасно об'єктом впливів різних соціальних інститутів виховання (сім'ї, дитсадка, школи, позашкільних закладів тощо), які є першим середовищем суспільного, громадського, громадянського та екологічного виховання (Смовженко, Скринник, та ін., 2015; Тридід, Світлична та ін., 2013). Наприклад, перебування дитини в сім'ї або в колі однолітків сприяє формуванню в неї тих рис, які необхідні особистості як суспільній істоті: товариськості, взаємодопомоги, доброти, комунікабельності, а також толерантного бережливого ставлення до природного оточення.

Сім'я віддзеркалює динамічні процеси, характерні для суспільства на певному етапі його розвитку. Вона, як осередок етносу, є творцем і захисником екологічної культури. Слід зауважити, що сімейний виховний процес сьогодні проходить в особливо складних умовах. Він передбачає переплетіння нових суспільних норм і вимог, новітніх форм спілкування із споконвічними традиціями виховання через взаємини батьків і дітей. Все це часто продиктовано деформованою суспільною мораллю, спотвореними умовами життя сім'ї. Повернути втрачене, збагатити його новими формами і методами виховання – таке головне завдання ми вбачаємо в інтегративній соціально-екологічній функції сучасної сім'ї (рис. 1).

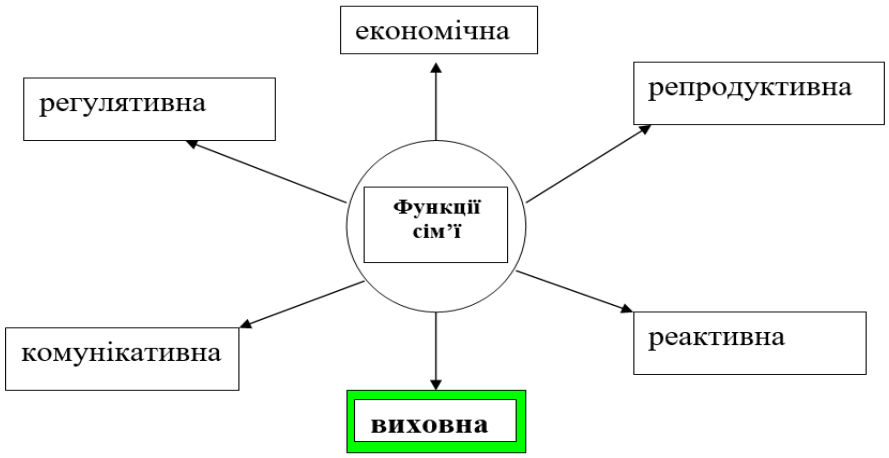

Рис. 1. Функції сучасної сім'ї (Джерело: Яблонська, 2004).

Розглядаючи виокремлені Яблонською (2004) функції сім'ї, звернемо увагу на те, що кожна із цього переліку функція осмислена диференційовано. Зокрема, авторка пояснює, що *виховна функція* сім'ї полягає в передаванні нащадкам необхідних для життя і господарювання знань, умінь і навичок, норм, цінностей та традицій, що дозволяє передати молодшому поколінню соціальний досвід, зумовлюючи їхнє входження в систему суспільних відносин. Забезпечення статусності сім'ї як повноцінної господарської одиниці є важливою умовою добробуту, духовного, психічного, фізичного, розвитку всіх її членів, що реалізовується через *економічну функцію*. Відтворення й продовження людського роду, фізичне й духовне поновлення здорового суспільства покладається на *репродуктивну функцію* сім'ї. Збереження здоров'я членів родини, їхньої життєвої активності; дотримання норм і правил праці й відпочинку, харчування, особистої гігієни виконує *реактивна функція* сім'ї. Характер діяльності членів сім'ї та особливості реалізації влади й авторитету батьків забезпечує систему регулювання взаємовідносин між членами родини, а саме первинний соціальний контроль. Це є *регулятивною функцією* сім'ї, яка здійснюється насамперед шляхом засвоєння членами родини моральних норм, особистого авторитету, зокрема, авторитету батьків. Регулятивна функція виявляється також у налагодженні взаємостосунків усіх членів родини з суспільством, соціальними інститутами, виконанні громадянських обов'язків та здійсненні прав і свобод.

Серед усіх вищезазначених функцій виховна забезпечує належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку дитини, становлення особистості. Як зазначав В. Сухомлинський (1976), специфічною особливістю родинного виховання є те, що воно здійснюється на основі внутрішньородинних стосунків, родинно-побутової культури і трудових господарських обов'язків. Саме ця особливість виховної функції зумовлює її позиціонування як засадничого елементу еколого-виховної функції сім'ї.

Роль та зміст екологічної складової сімейного виховання. Метою родинного виховання є формування якостей особистості, які допомагають гідно й без перепон долати труднощі, що трапляються на життєвому шляху. Зміст виховання в сім'ї обумовлюється його метою і специфікою впровадження. Складовими компонентами виховання в сім'ї є фізичне, інтелектуальне, моральне, трудове, художньо-естетичне, екологічне, статеве (рис. 2). Пріоритет екологічно повноцінного середовища для життя і здоров'я є найвищим, тому на перший план сьогодні виходить екологічна складова виховання (Федоренко, Тимочко, Ткач, 2005). Екологічне виховання в родині закладає основи екологічного майбутнього людини. Воно забезпечує розуміння природи як вищої цінності на планеті, повагу до неї, формує екологічно толерантну господарність, бережливе ставлення до природних багатств.

Еколого-естетичне виховання в сім'ї закладає основи естетичної екологічної культури. Родина стає першоджерелом сприйняття прекрасного в природі; формуються естетичні смаки і почуття; створюються умови для оволодіння національним та світовими надбаннями. З кожним кроком дитини виховується потреба створювати навколо себе красу.

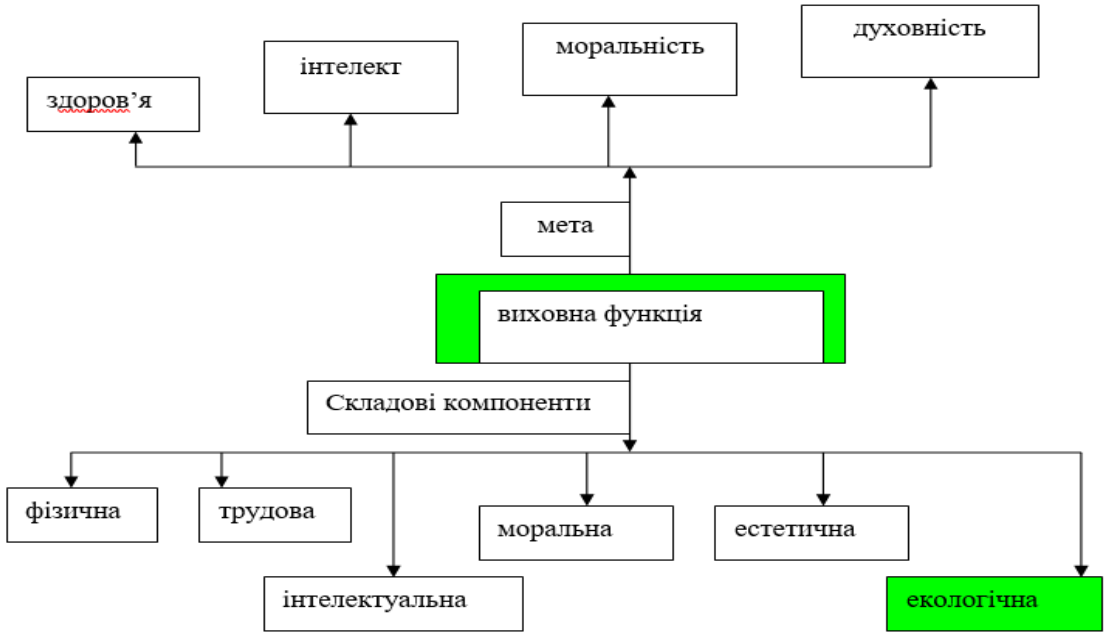

Рис. 2. Зміст виховної функції (Джерело: Яблонська, 2004).

Таким чином, системотворчим ядром презентованого у статті дослідження став взаємозв'язок екологічної й виховної функцій сім'ї. Він передбачає декілька аспектів: мотиваційний, що спонукає розвиток педагогічних можливостей сім'ї; змістовний, що складається з таких активних форм, як «екологічна школа» для батьків, родинні консультативно-інформаційні заходи; процесуальний відтворює новизну взаємовідношень, які вбачаються в здійсненні особистісно-орієнтовного спілкування в системі «батьки – діти – вихователь, учень – вчитель, студент – викладач» (рис. 3). Відмінною ознакою соціально-екологічного виховання є те, що воно демонструє цілісність і безперервність системи психологічного впливу в процесі специфічного й унікального екологічного виховання. Зупинимось на характеристиках кожного з указаних зв'язків системи.

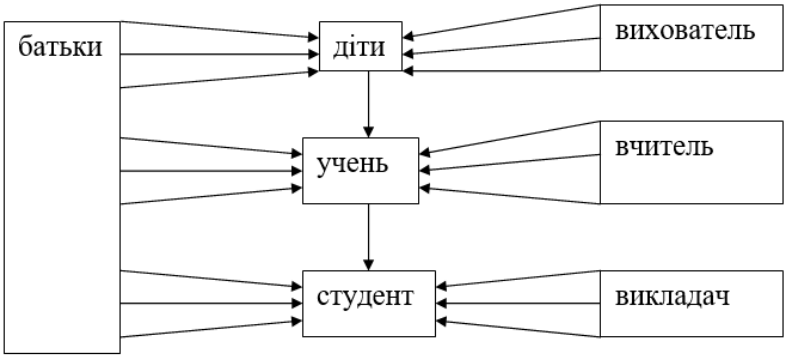

Рис. 3. Взаємозв'язки суб'єктів системи екологічного виховання (Джерело: ілюстрація авторів статті)

Аналізуючи аспекти виховного впливу в цій системі, можна дійти висновку, що виховна активність сім'ї – це свідомий, систематичний, планомірний і узгоджений вплив батьків з метою формування відповідних якостей особистості. Але цей вплив за трьома аспектами (мотиваційним, змістовним та процесуальним) відбувається в системі, де не можна виключати впливу й інших суб'єктів виховних та навчальних закладів (вихователь, вчитель, викладач).

Основною об'єднувальною метою взаємовпливу цієї системи між дітьми й родиною є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення й свідомості, які ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності, що в кінцевому підсумку сприяє формуванню екологічної компетентності майбутнього фахівця і особистості взагалі. Ефективність та результативність такого впливу вимірюється низкою показників, а саме:

1. Одночасним розумінням цілей екологічного виховання за наявності конкретних виховних завдань із включеннями екологічної тематики.

2. Системністю й узгодженістю вимог суб'єктів впливу на дитину, щоденним спілкуванням разом з дитиною з елементами навколишнього природного середовища та етно-екологічних традицій і звичаїв.

3. Повною і глибокою обізнаністю з життям дитини в полі контактів з елементами природи (сфера інтересів і запитів, особисте розуміння і ставлення до власних справ та природних об'єктів, стосунки з членами колективу, громадська природоохоронна робота тощо).

4. Постійними зв'язками із соціально-інформаційними джерелами та закладами, пошуками екологічно наповнених педагогічних рекомендацій, порад, що підвищують ефективність екологічно толерантного виховання, володінням психолого-педагогічними знаннями та елементами екологічної науки.

Принципи та завдання сімейного соціально-екологічного виховання. У найважливіших міжнародних документах останніх десятиріч, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного сталого розвитку людства, велика увага приділяється саме екологічній культурі й свідомості. Інформатизація суспільства надає можливості постійного моніторингу екологічної ситуації у світі, регіоні, на місці проживання і разом з цим розширення обізнаності щодо можливих шляхів вирішення різних екологічних проблем, концептуальних підходів до збереження біосфери і цивілізації.

У програмних документах екологічних міжнародних форумів екологічне виховання, інформування населення і підготовка висококваліфікованих фахівців названі одними з найнеобхідніших і найважливіших засобів здійснення переходу до гармонійного розвитку всіх країн світу. Для вирішення надзвичайно гострих екологічних і соціальних проблем сучасної України необхідна підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури. Потрібно розробити нові критерії оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею).

Виходячи з цього, найголовнішими завданнями сімейного соціально-екологічного виховання мають бути:

1. Формування екологічної культури, що передбачає виховання розуміння складного переплетення екологічних і соціальних проблем держави й світу, усвідомлення їхньої важливості, актуальності й універсальності, зв'язку локальних з регіональними і глобальними.

2. Відродження кращих етнічних традицій українського народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання поваги і любові до рідної природи.

3. Усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку й необхідності заміни її на екологічну, яка базується на розумінні єдності всього живого й неживого в

складно-організованій глобальній системі гармонійного співіснування й розвитку.

4. Розуміння необхідності узгодження стратегії природи й стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи в економіці природокористування.

5. Розвиток відчуття особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому регіональному, національному і глобальному рівнях, уміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей.

6. Розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

7. Впровадження екологічного просвітництва, що, з одного боку, повинно бути самостійним елементом загальної системи освіти та виховання, а з іншого – виконувати інтегративну роль у всій системі, а особливо її екологічного напряму (Юрченко, 2008).

В основу екологічного виховання в сім'ї мають бути покладені принципи гуманізму, науковості, неперервності, наскрізності та систематичності. Таке виховання спрямовується на поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах з природою на базі принципів розумності, свідомості, патріотизму й добробуту окремої виробничо-господарської одиниці – сім'ї.

Отже, сімейне екологічне виховання, спрямоване на формування економного та толерантного ставлення до природних об'єктів, що сприятиме формуванню такої важливої на сьогодні компетентності особистості як екологічної. Зокрема, потенційного спеціаліста, який у майбутньому може фахово займатись проблемами господарювання, вирішувати задачі раціонального природокористування.

Екологічна компетентність як вимірюваний результат сімейного екологічного виховання. Під екологічною компетентністю слід розуміти сукупність таких компонентів: екологічне мислення; екологічні знання; екологічний світогляд; екологічна етика; екологічна культура. Кожному компоненту від елементарних екологічних знань до глибокого усвідомлення і практичної реалізації відповідає рівень екологічної зрілості особистості, зумовлений більшою мірою екологічним вихованням в сім'ї: початковий (інформативно-підготовчий); основний (базово-світоглядний); вищий, профільно-фаховий (світоглядно-зрілий).

Відповідно до Концепції екологічної освіти в Україні основні стратегічні напрями розвитку екологічної компетентності особистості вбачаємо в такому:

1. Виховання особистості на екологічних принципах світового досвіду та надбань з урахуванням національних особливостей та традицій.

2. Формування поколінь з новим екологічним світоглядом та новою екологічною культурою на принципах гуманізму, екологізації мислення, інтеграції екологічних і господарських інтересів людини з метою відновлення природи України та збереження її біологічного різноманіття.

3. Розвиток міжнародних зв'язків і співробітництва в галузі екологічної та економічної освіти і науки, охорони довкілля, раціонального використання природних ресурсів, збереження біосфери і цивілізації. (*Програма дій*, 2000).

Головними тактичними завданнями формування екологічної компетентності мають бути:

1) підготовка, підвищення кваліфікації й перепідготовка викладачів будь-яких напрямів з урахуванням нових підходів сучасного екологічного мислення;

2) розробка й видання якісної просвітницької та навчальної літератури екологічного напряму;

3) розробка соціально-екологічних навчальних, наукових і науково-популярних телепрограмм і фільмів;

4) поширення безпосередньої роботи екологічних знань та елементів екокультури в

сім'ях, серед широких верств населення із залученням громадських екологічних організацій, просвітницьких товариств;

5) для державних службовців, керівників організацій і установ започаткувати програми підвищення кваліфікації та перепідготовки з вивчення практичного втручання в природне середовище.

Виконання цих тактичних завдань має забезпечити формування цілісного екологічного мислення та екологічної компетентності, необхідних свідомій сучасній особистості для прийняття екологічно обґрунтованих рішень у складній синергетичній системі біосферного буття.

Висновки. Соціально-екологічне виховання виступає певним інтегратором у сучасному виховному процесі, що з'єднує в єдину функціональну систему всі традиційні види і прийоми виховання та ґрунтується на них, а також може розглядатися важливим чинником подолання протиріч у психолого-педагогічній сфері діяльності. Такі напрями виховання, у певному розумінні, як трудове, моральне, громадянсько-патріотичне, правове, естетичне, санітарно-оздоровче, можна розглядати аспектами екологічного виховання, звичайно зі своїми аспектами специфіки впливу.

Проведене нами дослідження виявило, що:

1. Феномен соціально-екологічного сімейного виховання має бути аналізованим виключно на основі моделі співпраці сім'ї з іншими соціальними інститутами виховного впливу.

2. Системотворчим ядром дослідження цього феномену є взаємозв'язок виховної, соціальної й екологічної функцій сім'ї, що полягають у передаванні дітям соціального досвіду, знань, навичок, цінностей, необхідних для самостійного життя і господарювання в суспільстві, забезпечення їх входження в систему не тільки суспільних відносин, але і взаємодії в системі людина – природа.

3. Головні завдання соціально-екологічного виховання полягають у відродженні кращих еко-етнічних традицій українського народу, у взаємовідносинах з довкіллям, вихованні поваги і любові до рідної природи, а також в усвідомленні безперспективності технократичної ідеї розвитку.

4. До показників екологічної компетентності особистості, зокрема потенційного спеціаліста, який в майбутньому може професійно займатись проблемами господарювання, вирішувати задачі раціонального природокористування, слід віднести екологічне мислення, відповідний рівень екологічних знань, екологічний світогляд, еко-моральні принципи, що об'єднуються в поле екологічної культури.

5. Чітко визначена стратегія та основні тактичні завдання соціально-екологічного виховання повинні сприяти формуванню екологічної компетентності особистості, розвитку її екологічного знання й мислення, що дозволить приймати відповідальні екологічно-обґрунтовані народногосподарські рішення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці засад реформування екологічної освіти та виховання з врахуванням екологічних законів, закономірностей, наукових принципів, які в соціальній сфері на сьогодні стають основною складовою і діють комплексно.

Література

Кон І. С. Дитина і суспільство. Київ: Наукова думка, 1988. 235 с.

Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні : матеріали наук.-практ. конф. / М-во освіти і науки України; Нар. Укр. акад., Харків, 2002. 206 с.

Льовочкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 135 с.

Маєр-Абіх Клаус Міхаель. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільно світу / пер. з нім. А. Єрмоленка. Київ : Лібра, 2004. 196 с.

Охорона навколишнього середовища: монографія / за ред. Я. Б. Олійника. Київ : Ніка-Центр, 2006. 264 с.

Програма дій «Порядок денний на XXI століття». Київ : Інтерсфера, 2000. 360с.

Смовженко Т. С., Скринник З. Е. та ін. Українська людина в європейському світі: виміри ідентичності / навч. посіб. Київ : УБС НБУ, 2015. 609 с.

Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

Стрельніков В. Ю. Розвиток екологічної компетентності фахівців соціальної роботи у закладах неперервної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії: (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) :* наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 52–61. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-7

Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Вибр. тв. : У 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 410.

Тридід О. М., Світлична В. В. та ін. Гуманітарна складова вищої освіти у вимірах XXI століття : Монографія, Київ : УБС НБУ, 2013. 323 с.

Федоренко О. І., Тимочко Т. В., Ткач В. Н. Питання екологічного виховання та освіти населення / Екологічний вісник. 2005. № 3. С. 16–20.

Юрченко Л. І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки: Монографія. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2008. 296 с.

Яблонська Т. М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні *Український соціум* 2004. Вип. 2. С. 4

References

Conceptual principles of modernization of the education system in Ukraine (2002). Materials of the Scientific and practical conference / Ministry of Education and Science of Ukraine; People's Ukrainian academy. Kharkiv (ukr).

Fedorenko, O. I., Tymochko, T. V. & Tkach, V. N. (2005). Issues of ecological education and education of the population *Ecological Bulletin.* № 3. 16–20 (ukr).

Kon, I. S. (1988). Child and society. Kyiv : Naukova dumka (ukr).

Lovochkina, A. M. (2004). Basics of ecological psychology: teaching manual : MAUP (ukr).

Maier-Abikh, Klaus-Mikhael (2004). Rebellion to protect nature. From the environment to the common world / translated from German by. A. Yermolenko : Libra (ukr).

Oliinyk, Ya. B. (Ed.) (2006).Environmental protection : monograph : Nika-Tsentr (ukr).

Program of Action "Agenda for the XXI Century" (2000) : Intersfera (ukr).

Smovzhenko, T. S. & Skrynnyk, Z. E. et al. (2015). The Ukrainian person in the European world: dimensions of identity. textbook. : UBS NBU (ukr).

Stoliarenko, O. B. (2012). Personality psychology. Kyiv : Center of educational literature (ukr).

Strelnikov, V. Yu. (2022). Development of ecological competence of social work specialists in continuing education institutions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(6). 52–61. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-7 (ukr).

Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Parental pedagogy / Selected works. : In 5 volumes : Radianska Shkola Publishing, Vol. 5. (ukr).

Trydid, O. M. & Svitlychna, V. V. (2013). The humanitarian component of higher education in the dimensions of the 21st century : Monohraph : UBS NBU (ukr).

Yablonska T. M. Actual problems of modern family research in Ukraine. *Ukrainian Society* 2004. Vol. 2. 4 (ukr).

Yurchenko, L. I. (2008). Ecological culture in the context of environmental security: monograph : PARAPAN (ukr).

SOCIAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE FAMILY AS THE BEGINNING OF FORMING THE PRINCIPLES OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF THE MODERN PERSONALITY

Liybov Yurchenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine, e-mail : 7733153@ukr.net

Liudmyla Hontarenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine, e-mail : lgontarenko910@gmail.com

Environmental education, ecological upbringing and ecological activities are an effective means of forming ecological culture and ecological competence of a modern personality. The way to a high level of ecological culture begins with many different paths. Among them, perhaps the most important is the path of ecological education, the formation of ecological thinking. Both are born in the family, develop at school, and together with environmental education at a higher education institution form the foundations of environmental competence, which is extremely necessary for a future specialist.

The paper analyzes the phenomenon of socio-ecological family education based on the model of family cooperation with other institutions of educational influence. The system-forming core of analysis and research became the interrelationship of educational, social and environmental functions of the family, which consist in the transfer to children of social experience, knowledge, skills and values necessary for independent life and management in society, ensuring their entry into the system of not only social relations, but also interaction in the human-nature system.

The main tasks of socio-ecological education were singled out, which should consist in the revival of the best eco-ethnic traditions of the Ukrainian people in their relationship with the environment, the education of respect and love for native nature, as well as in the awareness of the futility of the technocratic idea of development.

The parameters of environmental competence of an individual, in particular a potential specialist, who in the future can professionally deal with management problems, solve problems of rational nature management, are determined. Such indicators should include ecological thinking, the appropriate level of ecological knowledge, an ecological worldview, and eco-moral principles that are combined in the field of ecological culture.

The strategy as well as the main tactical tasks of forming the environmental competence of the personality of the future specialist are outlined, which should ensure the formation of integral socio-technological and ecological knowledge and thinking, necessary for making ecologically-based national economic decisions.

Key words: *ecological education, ecological consciousness, ecological outlook, ecological education, ecological competence, culture.*

Авторський внесок кожного із співавторів: *Юрченко Л. І. – 50 %; Гонтаренко Л. О. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 09.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 88 % (Unicheck ID1013115364)
© Юрченко Любов Іванівна, Гонтаренко Людмила Олександрівна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-2
УДК: 37.0:001.8:004

Світлана Миколаївна Калаур
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-8099-9392
доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
svitlanakalaur@gmail.com

Галина Анатоліївна Діда
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6981-8885
викладач циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради
м. Рівне, Україна
galya_dida@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У науково-методичній статті наведено узагальнені авторами принципи побудови сучасного освітнього процесу, а також виділено характеристики педагогічної комунікації під час використання ІКТ.

Використовуючи формулювання загальнонаукових положень, знайдених у психолого-педагогічних дослідженнях, висвітлено сутність методологічних засад педагогічної діяльності. За певних умов будь-яка система принципів може бути розроблена, конкретизована або доповнена. Отже, у контексті вимог щодо підвищення ефективності використання ІКТ представлену сукупність існуючих принципів було доповнено такими принципами використання ІКТ у навчанні: навчальна цінність, педагогічна доцільність, пізнавальна значущість, дидактична значущість. та методична ефективність. У реальному педагогічному процесі зміст компонентів та їхні зв'язки (як складової дидактичної структури) з'ясовується, зокрема, на основі врахування специфічних психолого-педагогічних особливостей студентів і викладача (згідно з виділенням відмінних ознак дидактичної структури).

Ключові слова: *методологія, інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес, принципи, здобувачі освіти.*

Вступ. Дослідження питань, пов'язаних із використанням інформаційних освітніх технологій, – один із сучасних та дуже актуальних напрямів у педагогіці. Тому побудова правильно організованої педагогічної, дослідницької, наукової діяльності, а також проведення експертного аналізу наявних результатів, власне як і сама аналітична діяльність, повинні починатися з виділення методологічних засад. Аналіз результатів досліджень, отриманих на сьогодні фахівцями у зазначеному напрямку, дозволяє констатувати, що вони як повторюють і доповнюють один одного, так і суттєво відрізняються. Встановлені подібності та відмінності результатів попередніх досліджень, задаючи цінність кожного дослідження, визначають, передусім, авторський вибір «шляху» та «інструментарію» наукової діяльності, тобто – методологію.

У межах динамічних процесів сучасної освіти методологічна діяльність викладача постійно ускладнюється, збагачується, стає наукомісткою. У ній змінюється співвідношення функцій: інформаційна складова відходить на другий план,

поступаючись місцем функціям проєктування, конструювання, організації, комунікації та іншим. Однак, саме методологічна складова є основоположною та дозволяє визначити освітню траєкторію здобувача та допомагає якісно організувати його навчання.

Осмислення вченими проблеми методологічних засад знайшло відображення у численних публікаціях, присвячених різним аспектам використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Так, А. Прокопенко (2021a, 2021b) сформулювала авторське бачення завдань та функцій методології в умовах діджиталізації та охарактеризувала її рівні: філософський (діалектичні закони, а саме: закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення) та загальнонауковий рівень (методологічні підходи: системний, синергетичний, стратегічний та аксіологічний) (Прокопенко 2021a). Крім цього, дослідниця з'ясувала, що для створення педагогічної концепції едукації в умовах діджиталізації освіти варто враховувати єдність таких конкретнонаукових підходів, як: компетентнісний, фреймовий, діяльнісний та особистісно-зорієнтований (Прокопенко 2021b). Формулюванню дидактичних принципів проєктування електронних засобів навчання в умовах комп'ютеризованого освітнього процесу з інклюзивним навчанням присвятили своє дослідження І. Лапшина та С. Лупінович (2022). Авторки обґрунтували таку систему принципів, як: принцип диференціації, принцип проблемності (задачності) побудови освітнього процесу, принцип врахування етнопсихологічних особливостей здобувача, принцип забезпечення безпеки і здоров'язбереження освітнього процесу через кластерне подання освітніх матеріалів, принцип паралельного мультиформатного подання навчальних матеріалів; принцип інтероперабельності і спрощення доступу до навчальних ресурсів освітніх середовищ. О. Трифонова (2019) та В. Славопас (2022) визначили особливості реалізації дидактичних принципів у освітньому процесі вищої школи для здобувачів різних спеціалізацій.

Надзвичайні темпи технологічного процесу і соціально-політичних змін, а також специфічність умов освітнього процесу, що зумовлюється різними чинниками: вік і психофізичний стан здобувачів, їхня спеціалізація або профілювання, доступність ІКТ зумовлює затребуваність подальших наукових пошуків із визначення методологічних засад впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі сучасного закладу освіти.

Метою статті є висвітлення авторського бачення методологічних засад використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі**. Завдання:** узагальнити принципи побудови сучасного освітнього процесу; охарактеризувати педагогічну комунікацію під час використання ІКТ.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної та педагогічної літератури щодо сутності методологічних принципів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в сучасному освітньому процесі; систематизація та узагальнення отриманих результатів для майбутньої розробки всіх складових методології впровадження ІКТ.

Методологія освіти: рівні та принципи. Методологія – це вчення про методи пізнання, що обґрунтовує вихідні принципи та способи їх конкретного застосування у пізнавальній та практичній діяльності (Баскаков, 2002). Інакше кажучи, методологія – це сукупність найзагальніших, передусім світоглядних, принципів, з позиції яких вирішуються складні теоретичні й практичні завдання, тобто це світоглядна позиція дослідника, що представлена у самій системі певних методів і прийомів, які застосовуються у тій чи іншій діяльності.

У підручнику з педагогіки І. Зайченко (2016) визначає чотири рівні методології:

І-й рівень (вищий) – філософський рівень, або рівень філософської методології, який включає в себе загальні принципи пізнання і категоріальний лад науки в цілому;

ІІ-й рівень – загальнонаукова методологія, або рівень методології загальнонаукових принципів дослідження;

ІІІ-й рівень – конкретно-наукова методологія, яка є сукупністю методів, принципів дослідження і

процедур, що застосовуються у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні;

IV-й рівень – технологічна методологія, або рівень методик і техніки дослідження.

Спираючись на ці рівні, зазначимо, що методологія педагогіки безпосередньо дотикається до методології освіти, яка на практиці реалізує досягнутий на певному етапі розвитку суспільства, культури та науки рівень теоретичного пізнання. Іншими словами, методологія освіти концентрує свої зусилля у сфері конкретних дій щодо перетворення об'єкта відповідно до тієї ідеальної моделі, а, отже, і з тим рівнем знань щодо об'єкта, що входять до компетенції філософії освіти. С. Гончаренко (2008) уточнює, що методологія педагогічної науки – це: теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх та виховних концепцій; концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси та явища; система знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу та способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки, методів та оцінки якості дослідницької роботи.

Розглядаючи методологію педагогіки як сукупність найбільш загальних принципів, з позиції яких вирішують складні теоретичні та практичні завдання цієї науки, нам видається доцільним наведення трактування методологічних принципів як основних положень, на яких базується дослідницьке та практичне перетворення педагогічних систем, а також виділення відмінностей між принципом діяльності та вимогою до неї, яка може бути породжена певним принципом:

– принцип повинен мати більш глибоке та розгорнуте наукове обґрунтування та більш узагальнений характер;

– принцип завжди є обов'язковим для виконання;

– на відміну від принципу, вимога може ставитись до дослідження частини педагогічних або психолого-педагогічних ситуацій і не бути настільки глибоко обґрунтованою в теоретичному плані (Єріна, 2004). Конкретні вимоги випливають, зазвичай, з певного принципу. Їхнє використання залежить від конкретної ситуації.

Спираючись на результати наукових досліджень В. Славопас (2022) та О. Трифонової (2019) розкриємо сутність методологічних принципів педагогічної діяльності:

1. Принцип єдності теорії та практики. Наголосимо на тому, що практика – це критерій істинності того чи іншого теоретичного становища. Теорія, що не опирається на практику, виявляється «умоглядною та безплідною». Тому з організацією педагогічної діяльності важливо виходити не лише з досягнень психолого-педагогічної теорії, а й обов'язково брати до уваги результати практики.

2. Принцип урахування конкретно-історичного контексту щодо досліджуваної проблеми та безпосереднє поєднання його з творчим пошуком. Під час професійного дослідження, об'єктивно заснованого на певному патерні й побудованого з урахуванням системних зв'язків в історичному періоді (політичних, економічних, етнічних та ін.), слід шукати і своє аргументоване пояснення нових фактів, явищ, доповнювати і уточнювати погляди, що склалися. Проте, наголосимо, що сміливість у припущеннях має поєднуватися з науковою обґрунтованістю та передбачливістю, оскільки психолого-педагогічні дослідження тісно пов'язані з усіма учасниками освітнього процесу.

3. Принцип об'єктивності. Мистецтво педагога його педагогічна майстерність полягає в тому, щоб знайти шляхи та засоби проникнення до суті педагогічного явища, не вносячи за таких обставин зовнішнього, суб'єктивного. У методологічній площині педагогічна майстерність виявляється у всебічному обліку чинників, умов, у яких вони розвиваються і породжують те чи інше явище, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що дозволяють отримати справжні знання про об'єкт, передбачає виключення суб'єктивізму, однобічності, упередженості у підборі та оцінці фактів.

Цей принцип визначає необхідність вимоги доказовості, обґрунтованості вихідних посилок, а також дотримання логіки дослідження та

передбачення його наслідків. Так, вимога доказовості передбачає також застосування альтернативних підходів до наукового пошуку. У загальному сенсі дотримання цієї вимоги дозволяє виділити та оцінити всі можливі варіанти вирішення, а також виявити й дослідити всі можливі погляди на досліджуваний процес.

4. Принцип всебічності вивчення психолого-педагогічних процесів та явищ. Наголосимо, що будь-який педагогічний феномен пов'язаний багатьма зв'язками з іншими явищами, тому його ізоляція та односторонній розгляд неминуче призведе до спотвореного, або навіть і до хибного висновку.

5. Принцип сутнісного аналізу, дотримання якого пов'язане з такими процедурами, як-от: співвідношенням у досліджуваних явищах загального, особливого та одиничного (наприклад, психолого-педагогічної характеристики здобувача освіти); проникненням у їхню внутрішню структуру; розкриттям закономірностей педагогічних явищ (процесів); виділенням умов та факторів їхнього розвитку; зазначенням можливостей цілеспрямованої їх зміни. Цей принцип передбачає рух дослідницької думки від опису до пояснення, а пізніше – до прогнозування розвитку педагогічних явищ і процесів.

6. Генетичний принцип теж є доволі вагомим. Його сутність полягає у розгляді досліджуваного процесу чи явища з урахуванням аналізу умов його походження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни рівня функціонування (якісно іншим).

7. Принцип концептуальної єдності педагогічної діяльності – послідовне проведення певної концепції, самостійне вироблення концепції, здійснення єдності та логічної несуперечності підходів та оцінок.

8. Принцип поєднання (динамічного зв'язку) одиничного та загального. Цей принцип базується на дослідженні та обліку загальних закономірностей і визначенні унікальності суб'єктів педагогічної діяльності (зокрема, побудова індивідуальних освітніх маршрутів навчання для кожного здобувача освіти).

Принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій як засаднича конструкція методології педагогіки. Зазначимо, що принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) ґрунтуються на сформульованих засадах педагогічної діяльності та тісно взаємопов'язані з ними.

Дотримуючись такої логіки, як-от: для чіткої організації освітнього процесу важливо правильно визначити структуру – внутрішню будову, послідовність його етапів, а кожне дидактичне завдання зумовлює вибір методів навчання, а структуру методу формує сукупність елементів (прийомів, дій, операцій), послідовність яких залежить від змісту навчального матеріалу, а засвоєння змісту за допомогою конкретного методу навчання здійснюється в межах певної форми організації навчання, то приходимо висновку про те, щоб визначити шлях від дидактичної мети до формування реального результату кожного етапу, необхідно проаналізувати взаємодію змісту навчального матеріалу, методів навчання і форм його організації. Ці елементи процесу навчання взаємозумовлюють один одного і характеризують цикл взаємодії суб'єктів процесу. Усі дидактичні компоненти утворюють складну динамічну систему, яка розвивається і підпорядковується дидактичному завданню або дидактичній меті (Чайка, 2011).

Термін «інформаційно-комунікаційна технологія» (ІКТ, ІК-технологія) розкривається як педагогічна технологія на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж та засобів зв'язку (Г. Грибан 2012).

С. Сисоєва та Т. Кристопчук (2013) трактують термін «інформаційна освітня технологія» з різних позицій, як-от: технологія, пов'язана з отриманням, переробкою, аналізом, організацією, передачею, зберіганням, поданням інформації навчального характеру; сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, що розширює знання людей та розвиває їхні можливості з управління освітнім процесом; технологія на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж та засобів зв'язку; технологія машинної обробки, передачі, розповсюдження інформації; створювана прикладною інформатикою сукупність

систематичних і масових способів та прийомів обробки інформації; технологія у сфері освіти, яка використовує спеціальні технічні інформаційні засоби для досягнення педагогічних цілей. Зазначимо, що у педагогічній літературі інформаційну освітню технологію також позначають терміном «інформаційна технологія», тому що з позицій інформаційного підходу сутність процесу навчання становить рух та перетворення інформації (Михайліченко, Рудик, 2016).

Обґрунтування належності певної технології до класу ІКТ, на нашу думку, можливе як результат осмислення сукупності характеристик педагогічної комунікації під час використання ІКТ. До таких характеристик ми відносимо:

– опосередкованість – спілкування суб'єктів освітнього процесу відбувається за допомогою комп'ютерних засобів навчання та взаємодії;

– оперативність – своєчасне отримання відповіді на поставлені питання, отримання необхідного повідомлення, передача виконаної роботи (мережеві комунікаційні технології саме в цьому аспекті надають суб'єктам освітнього процесу та всім іншим учасникам процесу спілкування зведення до мінімуму втрат часу під час розмови, надають можливості спілкування в on- та off-line режимі роботи);

– індивідуальність – вибір власного співрозмовника та маршруту спілкування (навчання);

– корпоративність – спілкування у групах за інтересами;

– масовість – підключення будь-якої необмеженої кількості здобувачів освіти (співрозмовників);

– доступність – можливість обговорення будь-якої відкритої теми з будь-якою кількістю здобувачів освіти;

– незалежність від часу та місця;

– розподіл – використання для спілкування співрозмовників, які перебувають у будь-якій точці країни, планети через мережу «Інтернет»;

– віртуальність – створення особливого, тимчасово сформованого середовища спілкування для обговорення як навчальних проблем, так і проблем міжособистісного характеру;

– естетичність – формування культури спілкування, уміння коротко, грамотно та коректно висловити свою думку;

– багатоаспектність – різнобічність обговорення проблем із залученням міжпредметних зв'язків, подання інформації та співрозмовників з інших галузей знань;

– багатосторонність – спілкування не просто двох суб'єктів освітнього процесу, а й участь усієї групи в оперативному обговоренні питання (зокрема, спілкування не лише з педагогом, а й здобувачів освіти між собою, причому з можливістю розширення аудиторії за рахунок тих осіб, які є зацікавленими в обговоренні поставленого питання, чи додатково цікавляться цією проблематикою);

– інтеркультурність – можливість спілкування із співрозмовниками іншого мовного середовища та культури, вихід в інший культурний та національний освітній простір;

– технологічність – різноманіття засобів, що забезпечують усілякі форми спілкування, різноманітність готових програмних продуктів для різної міри складності, простоти та зручності комунікації довільного напряму.

На підставі виділених характеристик можемо констатувати, що *ІКТ є доволі складною дидактичною конструкцією.* Обґрунтуємо вибір цього терміна. Порівнюючи поняття дидактичної конструкції з поняттям дидактичної структури, наголосимо, що саме конструкція має певні методологічні особливості та володіє конкретними характеристиками, як-от: задається строго певним інваріантним набором елементів, що є ядром (каркасом), на яке може бути «натягнута» (розкладена) будь-яка дидактична структура за різного ступеня спільності та деталізації; фіксує як факт наявності відносин між елементами, так і властивості цих елементів і, наскільки можливо, нюанси відносин між ними. Ці властивості та нюанси виділяють під час заміни абстрагованих компонентів та схем формальних зв'язків змістовними образами реальних процесів. На відміну від моделі як більш усталеного у педагогічній науці поняття, дидактична конструкція обмежена предметною галуззю соціальної сфери «освіта», що зафіксовано у видовій відмінності, позначеній

терміном «дидактична», і будується за обумовленості меж застосування та ступеня подібності конструкції до педагогічного явища. Дидактична конструкція керується відносинами між педагогічними об'єктами, ідеалізація яких, забезпечуючи універсальність її застосування, виступає продуктом творчої уяви та відповідає реальності з абсолютною точністю.

Позначимо межі застосування дидактичної конструкції (моделі):

– індивідуалізація освіти будується з урахуванням особливостей сприйняття здобувача освіти як чуттєвого етапу пізнання, пов'язаного з мисленням;

– місце, час та тривалість навчання визначають викладачі з урахуванням конфігурації індивідуальних освітніх маршрутів здобувачів освіти у кожному конкретному навчальному закладі;

– різноманітна дидактична комунікація викладача зі студентами під час організації навчальних занять;

– можливість диференціації щодо змісту навчання та темпу оволодіння навчальної інформації з урахуванням обліку зміни індивідуальних освітніх маршрутів здобувачів освіти;

– мінімальне (нормоване) обмеження за обсягом та різноманітністю використовуваних в освітньому процесі інформаційних ресурсів;

– динамічність змісту електронних навчальних матеріалів та можливість, за потреби, їх оперативної актуалізації;

– спільне створення та експертиза інформаційних ресурсів суб'єктами педагогічного процесу (фахівцями, викладачами, соціальними партнерами, студентами, стейкхолдерами);

– переведення об'єкта навчання в категорію «самоосвітнього суб'єкта» в умовах забезпечення тьюторського супроводу з боку викладача;

– можливість включення здобувача освіти до процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю (зокрема, під час проєктування індивідуальних освітніх маршрутів навчання).

У ході дослідження було визначено, що основними структурними компонентами дидактичної конструкції доцільно визнати такі, як: цілі використання ІКТ; принципи використання ІКТ; методи використання ІКТ (включно з методами навчання з використанням ІКТ); форми навчальних занять із використанням ІКТ; засоби ІКТ; психолого-педагогічні особливості суб'єкта та об'єкта педагогічного процесу. Наповнення зазначених компонентів та опис їхніх зв'язків представляє варіант методики використання ІКТ для конкретного освітнього процесу.

У рамах останніх суджень наведемо *принципи побудови сучасного освітнього процесу під час врахування використання в ньому ІКТ*, які, на відміну від принципів інформаційної дидактики, назвемо базовими:

1. Повне засвоєння базової навчальної інформації. Базову інформацію засвоюють усі здобувачі, що пройшли вхідний контроль; інформацію освоюють у повному обсязі без градацій успішності засвоєння (дихотомічна шкала: засвоєно – не засвоєно).

2. Індивідуалізація навчання. Варіативність форм подання інформації та організації діяльності з інформацією; індивідуальні траєкторії навчання після оволодіння базовою частиною; розширення діапазону інтерактивного спілкування усіх учасників освітнього процесу; забезпечення індивідуальної навчальної та пізнавальної активності студентів в освітньому процесі.

3. Ефективність навчання. Мінімізація часу на засвоєння базового змісту; використання узагальнених прийомів роботи з навчальною інформацією під час викладання та навчання; грамотне використання каналів сприйняття у процесі подання навчальної інформації (зокрема, візуального та аудичного: звукового та мовного).

4. Постійність управління освітнім процесом. Безперервність виміру успішності освоєння навчальної інформації кожним студентом; оперативний зворотний зв'язок викладача та студентів; корекція керуючої (супроводжуючої) педагогічної діяльності.

За певних умов будь-яка сукупність (система) принципів може розвиватися, конкретизуватися чи доповнюватися. Тому у контексті вимог до підвищення ефективності використання ІКТ поданий перелік вважаємо за

доцільне доповнити наступними принципами: освітньої цінності, педагогічної доцільності, когнітивної відповідності, дидактичної значущості та методичної ефективності, сутність яких опишемо у такий спосіб:

1. Принцип освітньої цінності полягає у діяльнісному залученні студентів до сучасного процесу інформатизації як найважливішої складової компетенцій (універсальних освітніх процесів) у кожному профілі.

2. Принцип педагогічної доцільності полягає у тому, що та чи інша інформаційна технологія є доцільною, якщо вона дозволяє отримати такі результати, які неможливі без застосування цієї технології. Тобто, використання ІКТ дозволяє створити педагогічний комфорт у процесі виконання завдань під час обліку як особливих якостей особистості здобувачів освіти, так і цілей формування компетенцій (універсальних освітніх дій).

3. Принцип когнітивної відповідності означає використання ІКТ відповідно до особливостей стимуляції психічних процесів і явищ (пам'яті, уваги, мислення, уяви та ін.), що сприяють організації сприйняття як діяльності на чуттєвому етапі пізнання.

4. Принцип дидактичної значимості визначається можливістю вибудовування оптимальних «дидактичних маршрутів» розвитку знань, умінь, здібностей кожного окремого здобувача освіти (підбору сукупності завдань, завдань різного рівня діяльності – творчого, дослідницького, моделюючого, пізнавального характеру тощо), а також індивідуалізацією формування умінь (наприклад, умінь самоконтролю, умінь роботи з інформацією) та розвитку системи теоретичних знань й практичних умінь.

5. Принцип методичної ефективності використання ІКТ на методичному рівні означає ефективність прийомів та методів (способів діяльності) студентів у процесі вирішення освітніх або розвивальних завдань; водночас складовими, що характеризують ефективність цієї діяльності, є: вибір оптимального змісту та структури занять; вибір найбільш раціональних методів та прийомів, а також внесення необхідних коректив у їх застосування; раціональне поєднання групових та індивідуальних форм роботи, планування витрат часу, створення сприятливих умов самодіагностичної діяльності з метою виявлення відповідності результатів своїм можливостям.

Наведені вище положення виділені нами на підставі розгляду методики використання ІКТ, як:

– закономірності, що нормують вибір ІКТ або їхніх компонентів у певних умовах;

– діяльності з проєктування, моделювання, вибору та адаптації ІКТ до певних психолого-педагогічних особливостей, умов, до конкретної предметної галузі тощо;

– реалізації технології в освітньому процесі для досягнення цілей навчання на конкретному предметному змісті у певних психолого-педагогічних ситуаціях.

Тому їх облік, на нашу думку, дозволяє використовувати дидактичну конструкцію не лише як генератор, а й як систему виділених компонентів під час побудови педагогічної діяльності. У реальному педагогічному процесі зміст компонентів та їхніх зв'язків (як компонент дидактичної конструкції) уточнюється, зокрема, на підставі обліку конкретних психолого-педагогічних особливостей здобувачів освіти та викладача (згідно з виділенням відмінних рис дидактичної конструкції). Враховуючи зміну функцій інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, їх вирішальну роль у створенні нового освітнього середовища, включення до системи відношення «викладач-студент» пропонується вводити до сучасної дидактичної моделі як реальний суб'єкт – середовище, засноване на цифровому представленні інформації, даних і знань, на локальних і глобальних мережевих можливостях доступу до них (Степанов, 2016).

Висновки. Аналізуючи, зіставляючи та узагальнюючи наведений у статті матеріал, виділимо такі положення:

– дидактична конструкція методології використання ІКТ в освітньому процесі побудована на підставі наукових знань про методику використання ІКТ як науку про закономірності, що нормують вибір ІКТ або їхніх компонентів у певних умовах;

– методики використання ІКТ розглядаємо як науки про діяльність із проєктування, моделювання чи адаптації ІКТ до певних психолого-педагогічних особливостей, умов, до конкретної предметної галузі тощо;

– реалізація ІКТ технології в освітньому процесі для досягнення цілей навчання на конкретному предметному змісті у певних психолого-педагогічних ситуаціях дозволяє: описувати процеси навчання з використанням ІКТ; дослідити та аналізувати наявні ІКТ; адаптувати ІКТ до конкретних психолого-педагогічних умов; самостійно будувати, моделювати ІКТ, збагачуючи та розвиваючи методику їхнього практичного застосування, а тому може бути прийнята як дидактична та методична основа для дослідження педагогічної дійсності організації освітнього процесу.

У рамках визначення інформаційної педагогічної технології, як технології, що реалізується на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж та засобів зв'язку, нами виділено характеристики педагогічної комунікації під час використання ІКТ, сукупність яких дозволить нам обґрунтувати належність певної технології до класу ІКТ: опосередкованість, оперативність, індивідуальність, корпоративність, масовість, доступність, незалежність від часу та місця, розподіл, віртуальність, естетичність, багатоаспектність, багатосторонність, інтеркультурність та технологічність.

Виходячи з наведених у статті принципів побудови сучасного освітнього процесу під час врахування використання в ньому ІКТ, **подальші наші пошуки** будуть присвячені дослідженню психолого-педагогічних умов використання ІКТ та їхньому впровадженню в освітній процес.

Література

Баскаков А. Я. Методология научного исследованя : учеб. пособие. Київ : МАУП, 2002. 216 с.

Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

Грибан Г. П. Методична система фізичного виховання студентів аграрних університетів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2012, № 6 (24) С. 25–32.

Єріна А. М. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Київ : ЦНЛ, 2004. 212 с.

Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. 3-тє видання, перероблене та доповнене. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

Лупінович С. М., Лапшина І. С. Особливості дидактичного проектування електронних форм навчання в умовах інклюзивного освітнього процесу. *Науковий журнал Хортицької національної академії: (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 95–103. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-12

Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

Прокопенко А. О. Методологічні підходи до дослідження педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021 b. Вип. 2(5). С. 45–54. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-5

Прокопенко А. О. Філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-

реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021а. Вип. 1(4). С. 47–59. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5

Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

Славопас В. А. Дидактичні принципи навчання при вивченні комп'ютерних технологій майбутніми медичними сестрами. Матеріали VII міжнародної практично-пізнавальної конференції «Наукова думка сучасності і майбутнього» 2022. URL : https://cutt.ly/6N7p90z (Дата звернення: 01.09.22).

Степанов В. П. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Информационные технологии в управлении, образовании, науке и промышленности: монография / под ред. В.С. Пономаренко. Харків : Издатель Рожко С. Г., 2016. С. 520–535.

Трифонова О. М. Особливості реалізації дидактичних принципів у підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій в епоху розвитку цифрових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* № 87. 2019. С. 163–169 DOI : https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-87-30

Чайка В. М. Основи дидактики : Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 240 с.

References

Baskakov, A. Ya. (2002). Methodology of scientific research: study guide : MAUP (rus).

Chaika, V. M. (2011). Basics of didactics: Training manual : Akademvydav (ukr).

Honcharenko, S. U. (2008). Pedagogical research: Methodological advice to young scientists : Publishing House "Vinnytsia"(ukr).

Hryban, H. P (2012). Methodical system of physical education of students of agricultural universities. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, № 6 (24). 25–32 (ukr).

Lupinovych, S. M. & Lapshyna, I. S. (2022). Features of didactic design of electronic forms of education in inclusive educational institutions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(6). 87–95 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-12 (ukr).

Mykhailichenko, M. V. & Rudyk, Ya. M. (2016). Educational technologies: a study guide : Publishing Company "COMPRINT" (ukr).

Prokopenko, A. O. (2021a). Philosophical and general scientific levels of methodological principles of educating future teachers in conditions of digitalization in education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 47–59. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5 (ukr).

Prokopenko, A. O. (2021b). Methodological approaches to the study of the pedagogical concept of education of future teachers in the conditions of digitalization of education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 45–54. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-5 (ukr).

Slavopas, V. A. Didactic principles of teaching when learning computer technologies by future nurses. Materials of the VII international practical-educational conference "Scientific Thought of the Present and the Future" https://cutt.ly/6N7p90z (Access: 01.09.22) (ukr).

Stepanov, V. P. (2016) Use of information technologies in the educational process. Information technologies in management, education, science and industry: monograph : Publisher Rozhko S. H. 520–535 (ukr).

Sysoieva, S. O. & Krystopchuk, T. Ye. (2013). Methodology of scientific and pedagogical research: Textbook : Volynski oberehy (ukr).

Tryfonova, O. M. (2019). Peculiarities of the implementation of didactic principles in the training of future specialists in computer technologies in the era of the development of digital technologies. *Collection of scientific works "Pedagogical Sciences".* № 87. 2019. 163–169 https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-87-30 (ukr).

Yerina, A. M. (2004). Methodology of scientific research: study guide : TsNL (ukr).

Zaichenko, I. V. (2016). Pedagogy: textbook. 3rd edition, revised and augmented : Publishing House Lira-K (ukr).

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Svitlana Kalaur, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail: svitlanakalaur@gmail.com

Halyna Dida, Lecturer of the Cycle Committee of General Education Disciplines, Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy" of Rivne Region Council, Rivne, Ukraine, e-mail: galya_dida@ukr.net

The study of issues related to the use of educational information technologies is one of the modern and very relevant directions in pedagogy. The analysis of the results of research obtained today by specialists in the specified direction allows us to formulate the conclusion that results both repeat and complement each other, but at the same time differ significantly. The established similarities and differences, determining the value of each study, influence first of all the author's choice of "path" and "instrument" of scientific activity, that is, methodology. Therefore, the construction of properly organized pedagogical, research and scientific activity, as well as conducting an expert analysis of the available results of research activity in any field, just like the analytical activity itself, should begin with the selection of methodological principles. Within the dynamic processes of modern education, the methodological activity of a specialist is constantly complicated, enriched, and becomes science-intensive. The ratio of functions changes within it: the informational component recedes into the background, giving way to the functions of design, construction, organization, communication, and others.

Using the formulation of general scientific principles found in psychological and pedagogical research, the essence of the methodological principles of pedagogical activity is highlighted. Under certain conditions, any system of principles can be developed, specified or supplemented. Therefore, in the context of requirements for increasing the efficiency of the use of ICT, the presented system of bases of existing principles was supplemented with the following principles of using ICT in education: educational value, pedagogical expediency, cognitive relevance, didactic significance and methodical effectiveness. In the real pedagogical process, the content of the components and their connections (as a component of the didactic structure) is clarified, in particular, on the basis of accounting for the specific psychological and pedagogical features of the students and the teacher (according to the selection of distinctive features of the didactic structure).

Keywords: *methodology, information and communication technologies, educational process, principles, students.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Калаур С. М. – 50 %, Діда Г. А. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 09.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 93,5 % (Unicheck ID1013051047)
© Калаур Світлана Миколаївна, Діда Галина Анатоліївна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-3
УДК: 378.147; 001.2:001.4

Анатолій Іванович Павленко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6553-3057
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
anatolypavlenko@ukr.net

Дмитро Іванович Леощенко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2723-4937
кандидат філософських наук
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
dileo@ukr.net

НАУКОВА ОСВІТА І РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ МАСШТАБІВ ВЕЛИЧИН ОБ'ЄКТІВ МАТЕРІАЛЬНОГО СВІТУ

У науково-методичній статті встановлюється відповідність необхідної в сучасних умовах зростання обсягів і меж наукового пізнання належної репрезентації шкали масштабів величин об'єктів матеріального світу (ОМС) принципам і ідеям наукової освіти. Показано, що шкала масштабів вимірів величин ОМС мікро-, нано-, макро- , мегасвіту, Всесвіту загалом є науковим і соціокультурним феноменом із власною пізнавальною історію створення, що має бути враховано як особливість її розуміння у науковій освіті. Доведено, що розуміння визначених у науковій освіті, як освітній моделі, ключових принципів і «великих ідей науки» актуалізується дидактичними можливостями репрезентаціїї шкали масштабів величин ОМС.

Ключові слова: *великі ідеї науки, величина, масштаб, наукова освіта, об'єкти матеріального світу, принципи, репрезентація, шкала масштабів.*

Вступ. Обсяги загальної і наукової інформації у світі невпинно і «вибухово» зростають разом із розширенням меж пізнаваного світу і «цифровізацією» суспільства. Людині у своїй життєдіяльності, і зокрема у процесі здобуття освіти, потрібно вміти постійно орієнтуватися і оперувати збільшеними масивами різноманітної інформації про реальні матеріальні й абстрактні об'єкти, репрезентувати – декодувати, співвідносити й систематизувати у своїй уяві і вже репрезентовані в символьній формі (мовній, знаковій, текстовій і т.п.) різні знання включно з тими, що входять до змісту освіти: факти, поняття, теорії, ідеї, події і ситуації, людей, Всесвіт й своє місце у мінливому світі. Саме специфіка репрезентацій дійсності людиною, як вважає В. Жовтянська, дозволила створити за допомогою знань увесь цивілізаційний арсенал у вигляді науки і техніки і стати відмітною рисою людини як виду, що дає їй можливість називатися Людиною Розумною (Жовтянська, 2020, с. 44).

Поняття репрезентації (від лат. representatio – «наочне зображення») як уявлення і дискусії навколо нього є ключовими у філософії, детально розглядається і застосовується у психології, соціології, на відміну від ще порівняно значно меншого використання у освітньому дискурсі. Ще під іншим значенням іншомовного за походженням терміна «репрезентація» у психології розуміють і об'єкт із семантичними властивостями, тобто символ у найширшому сенсі слова (Жовтянська, 2020, С. 6–7). Проте слова «репрезентувати», «репрезентант», «репрезентантка», за свідченням В. Осіпової, були відомими в українській літературній мові і зустрічаються у Б. Грінченка, М. Драгоманова, О. Кобилянської,

І. Франка ще в XIX і на початку XX століть (Осіпова, 2016).

У науковій монографії «Психологія репрезентації дійсності» знаходимо важливе своїми наслідками для освітнього дискурсу посилання на всеосяжність охоплення дійсності і значущість для людини репрезентацій-уявлень і репрезентацій-символів, їх тісний взаємозв'язок як у своїй ґенезі, так і в своєму функціонуванні, де психічні репрезентації як вищі людські когніції формуються і виражаються через символічне опосередкування. «Ми маємо численні уявлення про найрізноманітніші речі, процеси і явища і від того, якими саме є наші уявлення про об'єкти, значною мірою залежить те, як ми будемо взаємодіяти з довколишнім світом – ким ми станемо для нього, і чим він стане для нас. Передусім, важливо розуміти, наскільки ці наші уявлення взагалі співвідносяться з дійсністю» (Жовтянська, 2020, с. 6, 44).

Як вважає з позицій філософії освіти С. Клепко, саме репрезентація знання є основним нервом сучасної освіти, а складність і багатогранність теми репрезентації в освітньому дискурсі зумовлюють потребу визначити залежність освіти як суспільного феномена від уживаних рівнів і форм репрезентації знання. Адже зміст освіти, на думку дослідника, і є спеціально сконструйованою репрезентацію знання суспільства і усього світу, що розроблена з метою повідомлення учням найпотрібнішого для їхнього ефективного, впевненого і успішного життя. В освіті існують різноманітні форми репрезентації знання як фіксації і артикуляції внутрішнього знання суб'єкта (автора) з метою його трансляції (презентації) до сукупності знань інших суб'єктів (учнів, читачів тощо). Стан репрезентації знання і множинність її форм (тексти, моделі, екранізації, схеми, концепції тощо) є домінуючою умовою освітніх і наукових досягнень (Клепко, 2011, с. 4–5; Павленко, 2020).

Як репрезентувати наукові знання у змісті освіти і у яких формах, зважаючи на вражаючі масштабні розширення їх обсягів і меж пізнання об'єктів матеріального світу (ОМС)? Які існують найбільші і найменші числа, що можуть бути практично застосовані людством у такій репрезентації для вимірювань? Ці запитання ніби з пізнавальної дитячої гри-змагання з пригадування «найбільшого і найменшого» постали зовсім нещодавно – 18 вересня 2022 року предметом розгляду на XXVII Генеральній конференції з мір та ваг у Версалі (Франція). І такі числа й відповідні їхні нові позначення розширилися вперше за останні 30 років. У результаті в Міжнародній системі одиниць (СІ) були додані і зафіксовані нові префікси для позначення найбільших та найменших вимірів величин у світі, що повинно продовжити загальну уніфікацію системи й полегшити сприйняття позначень як у професійній, так і в науковій й освітній сферах *(Новини науки,* 2022).

Загальна проблема визначення співвідношення наших уявлень з дійсністю й подолання розбіжностей між ними пов'язана з рівнем відповідності суб'єктивних уявлень зафіксованим науковим уявленням про світ, науковому знанню. У свою чергу, вирішення проблеми обґрунтованої і ефективної репрезентації різних форм наукового знання в освітньому процесі (наукових фактів і проблем, ідей, концепцій, гіпотез, експериментів, моделей, законів і теорій та ін.) , та зокрема фундаментальних ідей науки, є ключовим у реалізації дидактичних принципів науковості і наочності, де останній названий Я. Коменським «золотим правилом дидактики».

Метою дослідження у статті стало визначення відповідності дидактичних можливостей репрезентації масштабів величин ОМС принципам і ідеям наукової освіти.

Методами дослідження у статті є порівняльний, міждисциплінарний та категоріально-понятійний аналіз, методи вимірювання і шкалування, прогнозування, систематизації і емпіричного узагальнення.

Наукова освіта. Ідея наукової освіти в Україні, як поняття, знаходить своє втілення у педагогічній теорії і практиці, поєднуючи їх різні окремі структурні складові. За висновком С. Бабійчук (2018), наукова освіта є педагогічним концептом, «…метою якого є популяризація та вивчення науки серед учнів» (с. 61), і охоплює такі сфери, як: науковий контент, наукові методи, засоби та принципи, окремі суспільні науки, а також педагогічні технології та методики.

На сьогодні, зважаючи на феномен зростаючої популярності і поширеності наукової

освіти у країнах Європи, про що свідчить доповідь Європейської комісії групи експертів з наукової освіти «Наукова освіта для відповідального громадянства» *(European, 2015)*, її впровадження в освітній простір України вимагає нових підходів і вирішень. У своїй інноваційній освітній реалізації наукова освіта, на думку українських дослідників Ю. Гоцуляка і М. Гальченка (2016), у загальному робочому визначенні стає освітньою моделлю, що містить педагогічні концепції, освітні технології, методи навчання, предметні методики, які ґрунтуються на принципі самостійного здобування учнем знань і виражаються у його практичній, дослідницькій та проєктній діяльностях (с. 7). Разом із тим, погоджуємось з думкою дослідників, що саме поняття «наукової освіти» в Україні ще чекає на своє загальновизнане наукове тлумачення (Гриневич, Морзе, Бойко, 2020). Буде слушним зауважити, що у відповідній дидактичній підсистемі такої вже довершеної освітньої моделі, наукова освіта повинна мати і визначену та конкретизовану змістову складову (курікулум), що ґрунтується на актуальному науковому контенті.

У цьому аспекті цікавим є аналітичний звіт «Принципи та великі ідеї наукової освіти» за результатами міжнародного освітнього семінару групи з 10 експертів у сфері наукової освіти – вчених, інженерів та викладачів природничих наук під редакцією професорки Вінн Гарлен, що отримав визнання і поширення у спільноті викладачів природничих наук в ЄС і за його межами. У цьому документі були сформульовані десять основних принципів наукової освіти учнів, спрямованих допомогти їм розвинути «великі ідеї» науки й тим самим сприяти розумінню наукових аспектів навколишнього світу (Principles, 2010). Задекларовані принципи наукової освіти отримали подальшу перевірку і підтвердження у наступному звіті цієї ж ініціативної групи науковців і практиків через 5 років (Working, 2015). Експертами було задекларовано 10 принципів наукової освіти та набір «великих ідей», переважно в природничих науках, які спрямовані на доповнення й розвиток загального дидактичного принципу науковості навчання.

Масштаби величин об'єктів матеріального світу (ОМС) і їх репрезентація. Ніщо не вражає так уяву людини у пізнанні навколишнього світу і власного місця в ньому, як зміна (візуальна і не тільки) масштабу його сприйняття. Психологи дитинства стверджують, що сприйняття навколишнього світу немовляти обмежується простором його витягнутої руки. А згодом сприйняття дитиною світу і кола соціального оточення у ньому послідовно збільшується до розвідок у фізичному самостійному переміщенні в межах рідної оселі, подвір'я, сусідніх будівель, найближчої річки чи лісу, вулиці, закладу освіти, розширюється до масштабів рідного села (населеного пункту) і його околиць, того, що називається малою Батьківщиною. Цікавість і пізнавальний інтерес, розуміння і здивування багатством ОМС, їхньої краси й цілісності може емоційно асоціюватися в нашій уяві із масштабним баченням. Загальновідомою є сповнена емоцій думка-співставлення Іммануїла Канта у його праці «Критика практичного розуму» про пізнавальне сприйняття Всесвіту і внутрішнього світу людини в ньому. Вчений говорив, що дві речі наповнюють душу завжди новим і дедалі сильнішим здивуванням і благоговінням, чим частіше і триваліше ми розмірковуємо про них: зоряне небо над головою і моральний закон життя людини.

Історично, більш за все, практична потреба масштабування зображень ОМС у репрезентаціях зародилася у людини разом із розвитком практичних потреб й опануванням нею важливими інформаційними процесами (створення зображень, писемності, збирання, передавання, зберігання інформації, створення географічних карт, карт зоряного неба і т.п.).

Поняття масштабу, або мірила, широко використовується у пізнавальних процесах вимірювання й моделювання, практичного застосування матеріальних об'єктів навколишнього світу, і, за визначенням національного стандарту України, є відношенням розмірів об'єкта, виконаних без спотворень, до інших номінальних значень (*ДСТУ*, 2005, с. 15). Масштаб натуральної величини (зокрема, у макросвіті, що сприймається безпосередньо людиною) має відношення 1:1. Відповідно бувають масштаби збільшення і зменшення зображень, що, за необхідності, можуть

утворюватися шляхом «…множення на 10 у цілому степені» (наприклад, від'ємних показників ступеня, для зображень об'єктів дуже малих розмірів, фіксованих у мікроскопах, чи достатніх для зображень мегаоб'єктів, фіксованих за допомогою надпотужних телескопів на зоряному небі).

Згадана необхідність розширення масштабів вимірювань величин і введення нових позначень чисел метричними префіксами обумовлена постійним розширенням пізнання ОМС та зростанням відповідних обсягів даних, цифрових сховищ. І XXVII Генеральна конференція з мір та ваг ввела префікси для найменших чисел «ронто» (ronto- 10^{-27}) та «квекто» (quecto- 10^{-30}) та для найбільших префікси «ронна» (ronna- 10^{27}) та «кветта» (quetta- 10^{30}) *(Новини науки, 2022).*

Дидактичні можливості репрезентації масштабів величин ОМС у впровадженні принципів і «великих ідей» наукової освіти. Окремі з принципів і «великих ідей» наукової освіти, як показує проведений аналіз, мають безпосередньо пряме або дотичне відношення до репрезентації наукових уявлень про масштаби величин об'єктів матеріального світу у змісті освіти. У першу чергу, такими є: принцип зосередженості обов'язкового шкільного навчання на створенні умов для розвитку зацікавленості та вмотивованості учнів здійснювати наукові дослідження, щоб розуміти та пояснювати природні процеси та явища (1); спрямованості наукової освіти на розвиток в учнів: розуміння набору "великих ідей" науки, які включають ідеї науки та ідеї про науку; навичок наукової діяльності, пов'язаних зі збиранням та використанням даних; неупередженої позиції науковця (3); комплексності у завданні поглиблення розуміння наукових ідей для усіх навчальних програм природничих наук, сприяння формуванню наукової позиції учня та розвитку його дослідницьких можливостей (7) *(Principles,* 2010, с. 44–45). І саме виважене педагогічне застосування цих принципів у процесі навчання пов'язане з можливостями бути для учнів джерелом задоволення і здивування, розвитку ідей про науку, але і одночасно – розвитку розуміння. Адже навіть відповідне й потенційно привабливе наповнення може не сприяти розумінню, якщо навчальна діяльність зводиться до виконання інструкцій і запам'ятовування відповідей.

Без сумніву, у науковій освіті молоді велику роль повинна відігравати популяризація науки як цілеспрямованого процесу поширення сучасних наукових знань у доступній формі. Головним завданням популяризатора науки, роль якого в закладі освіти виконує викладач, і є перетворення часто нудних наукових фактів і знань про науку у цікаву чи навіть інтригуючу й захоплюючу з точки зору історії відкриття і життя винахідників і вчених, їхнього шляху в науку, використання чи перспектив можливого практичного застосування, а відтоді – зрозумілу для непідготовленої більшості інформацію. Такими популяризаторами науки і одночасно провідниками наукової освіти є плеяда представників літературного жанру наукової фантастики, твори яких надихали не одне покоління винахідників і науковців. Відзначимо, що уявленню про наносвіт, революційні можливості нанотехнологій і наномашин багато в чому передували футуристичні твори сучасного американського науковця і популяризатора науки Еріка Дрекслера.

Отже, цілісна репрезентація наукових уявлень про масштаби величин ОМС на основі їхнього унаочнення, візуалізації від найменших до найбільших, включно і з формами популяризації, повинна створити умови для афективної емоційної реакції і, серед іншого, допоможе посилити допитливість й зацікавленість, пізнавальний інтерес, зважаючи на відому і описану дослідниками природну схильність здобувачів освіти «шукати сенс та розуміння навколишнього світу», «прагнення до пізнання істини», властивих реалізації принципів наукової освіти *(Principles*, 2010; Бабійчук, 2020).

Задокументовані «великі ідеї науки» якраз і можуть бути покладені в основу обґрунтованого змісту програм (відкритої частини кирікулуму) наукової освіти у процесі обов'язкового шкільного навчання. Аналіз змісту задекларованих дослідниками 14 «великих ідей науки» (10 – ідей науки і 4 – ідей про науку) свідчить, що вони стосуються матеріальних (енергетичних) об'єктів світу природи та невіддільні від певної образної інтерпретації його рамкових вимірів та масштабів

чи вказують на їхній зв'язок із загальними граничними розмірами об'єктів світу природи, з надмалими або дуже великими масштабами їх репрезентації.

Перша серед перелічених «великих ідей науки» стосується будови Всесвіту з «найменшого» масштабу, виходячи з філософського принципу матеріальної єдності світу: «1. Весь матеріал у Всесвіті складається з дуже маленьких частинок». Якщо розглядати наномасштаб (10^{-9}), що знаходиться у фокусі актуальних досліджень науковців за останні майже половину століття, такими найменшими частинками є наночастинки розмірами від 1 до 100нм (окремі або лічені атоми і молекули), що і є згаданим образним «будівельним матеріалом Всесвіту» й підтвердженням принципу єдності Всесвіту у наномасштабі. Поставити цю велику ідею на службу людині, дозволяють відкриття сучасної нанонауки, зокрема нових технологічних можливостей маніпулювання цими наночастинками і нанооб'єктами, що створює революційну перспективу впровадження конструювання макрооб'єктів із заданими властивостями їх відповідних наноструктур з розвитком нанотехнологій (Патон, Москаленко, Чекман та ін., 2009; Павленко, 2021).

І практично за кожною з «великих ідей науки» стоїть своя захоплююча історія розвитку наукових досліджень, яка заслуговує наративного викладу в освітньому процесі. Наприклад, цікавою й піонерською в історичному плані є думка І. Канта про існування Всесвіту і його космогонічна гіпотеза про утворення Сонячної системи із елементарних розсіяних частинок матерії на великому просторі.

Шоста «велика ідея науки» вказує на масштабність розмірів побудови Всесвіту до «найбільшого»: «6. Сонячна система є дуже маленькою частиною однієї з мільйонів галактик у Всесвіті». Інші з перелічених ідей науки узагальнено можна віднести до масштабів світу людини або взаємодії, перетворень і розвитку об'єктів у Всесвіті.

Виокремлені 10 «великих ідей науки» доповнюються в документі чотирма основними актуальними для наукової освіти уявленнями про науку, які є науковою рефлексією, включно з її філософським рівнем узагальнення і світоглядними уявленнями. Два із визначених уявлень (12 і 13) можуть бути віднесені, більш за все, до певної наукової картини, репрезентації світу, яка охоплює «…наукові пояснення, теорії та моделі <…>, які найкраще відповідають відомим фактам в певний час» (*Principles,* 2010, с. 7), адже у загальному випадку «репрезентації дійсності – це, зокрема, і весь наш світогляд» (Жовтянська, 2020, с. 44).

І в цьому випадку викладачі наукової освіти або запрошені науковці повинні взяти на себе роль популяризатора науки адже специфічною функцією побудови й презентації гностичних образів наукової картини світу вважають функцію комунікатора, своєрідного «перекладача» з мови наукової теорії, якою користується вузьке коло фахівців, «на мову побутової свідомості» (Кримець, 2014; Кримець, Філон, 2013, с. 119).

За визначенням Енциклопедії сучасної України у рамках класичного уявлення про Всесвіт мега-, макро- і мікросвіт є трьома рівнями матеріальної дійсності й вузловими ланками єдиного причинно-наслідкового зв'язку явищ Всесвіту. Причому виникнення і розвиток класичного уявлення про зазначені світи тісно пов'язані з генезисом та еволюцією атомістики, розпочинаючи з натурфілософії за часів Левкіппа, Демокрита та ін. (Лук'янець, 2018).

Слід зазначити, що назви згаданих світів збереглися без змін ще з світоглядних міфів античних часів, коли уявлення про ці світи та їхні межі були спрощеними і грубими, не супроводжувалися вимірюванням, а отже, і не потребували масштабування. Як наслідок, приналежність матеріального об'єкта до того чи іншого світу визначалася найпростішою номінальною шкалою з використанням операції порівняння, або шкалою порядку за зростанням чи спаданням певного показника.

З розвитком і поширенням методів вимірювання у людства з'явилися більш досконаліші і зручні шкали. Для зручного унаочнення об'єднаної й узагальненої репрезентації розмірів матеріальних об'єктів мега-, макро- і мікро- світів, включно з розмірами Всесвіту, унікальні можливості надає шкала масштабів. Шкала масштабів може бути віднесена до типу шкал відношень, адже для двох чисельних значень величин, виміряних за

шкалою відношення, можна визначити, у скільки разів чисельне значення однієї величини більше чи менше за значення іншої.

Мегасвіт є складовою частиною Всесвіту, матеріальні об'єкти якої є предметом вивчення астрономії і мають величезні масштаби, які важко піддаються в представленні (репрезентації) в уяві людини і традиційно вимірюються на сьогодні позасистемними й зручними для уяви та емоційного сприйняття людини одиницями – десятками мільярдів світлових років (зірки і зоряні скупчення, поєднані, у свою чергу, в галактики і їх скупчення, чорні дірки тощо).

Макросвіт (грецьк. μάκρος – великий) – структурна частина Всесвіту, матеріальні об'єкти якої співрозмірні із масштабами досяжного для спостереження органами відчуття людини світу на Землі.

Мікросвіт (грецьк. μικρός – малий) є ще однією структурною частиною Всесвіту, де матеріальні об'єкти порівнювані з розмірами молекул і атомів, атомних ядер, елементарних часток.

У кінці XX століття посилилася увага вчених до вивчення, визначення і використання нових властивостей матеріальних об'єктів мікросвіту. Разом із визначними успіхами в галузі створення нанотехнологій і широкою популяризацією відповідних досягнень все більше почали говорити про вивчення наносвіту (від грецьк. μικρός – карлик), як частини мікросвіту, особливі конструкції якого (фулерени, нанотрубки, надтонкі плівки і т.п.) визначаються розмірами об'єктів чи одного із параметрів розмірів об'єктів (порядку окремих атомів і молекул) від 1 до 100 нм (1 нм = 10^{-9} м).

Репрезентації шкали масштабів величин ОМС. Як було показано вище, проблема встановлення і уточнення людиною фіксованих і досягнутих на практиці загальних меж перелічених світів, що динамічно змінюються, залишається досить актуальною для їх репрезентації і сьогодні.

У переважній більшості джерел визначення меж мікро-, макро- і мегасвітів традиційно ставиться у залежність від можливостей спостереження неозброєним оком людини разом із переліком найбільш відомих віднесених до них ОМС. У посібнику для вищої школи (Гриньова, Паляниця, 2012) відзначено, що мікросвіт є оточуючою реальністю, невидимою неозброєним оком: молекули, атоми, елементарні частинки розміром масштабу приблизно від 10^{-8} до 10^{-18}. Макросвіт – це світ об'єктів, які можна безпосередньо спостерігати з розмірами в межах від 10^{-4} до 10^{6}м. Мегасвіт – світ величезних космічних масштабів і відстаней (зоряні системи, галактики, скупчення галактик, Всесвіт загалом) із значеннями від 10^{7} м.

Можна помітити, що тоді на загальній шкалі інтервал масштабів 10^{-5}-10^{-7} залишається поза увагою і дещо «незручним» для дидактичного викладу. Відомо, що цей інтервал перекривається доступною межею спостережень вже озброєним оком у оптичних ультрафіолетових мікроскопах (до дифракційної границі Е. Аббе, що приблизно відповідає половині довжини хвилі світла – 10^{-7}м).

Труднощі в репрезентації виникають, передусім, між розумінням встановлених меж і назв світів у культурно-історичному досвіді людства з давніх часів (мікросвіт, як невидимий для неозброєного ока на ті часи) і вимірюваннями величин за сучасною метричною шкалою масштабів, де префікс мікро- відповідає значенням 10^{-6}. Ця термінологічна схожість і створює певні труднощі з точки зору дидактичного пояснення. Адже об'єкти мікросвіту мають розміри значно менші за 1 мікрометр (10^{-6}м) – від 0,1мкм до 0,001 мкм, як і поняття мікроскопічного масштабу, що віднесене знову ж таки для позначення процесів, явищ і станів, які відбуваються на рівні атомів і молекул *(Мікроскопічний масштаб,* 2022).

Так і у квантовій фізиці мікросвіт розглядається як «світ елементарних частинок: фотонів, потоки яких підлягають рівнянням Максвела, електронів, позитронів, мезонів, нуклонів, ядер атомів, молекул та їх систем із такими властивостями, де поряд із корпускулярною проявляється і хвильова природа частинки» (Юхновський, 2002, с. 3). А це відповідає світу саме нанооб'єктів – розмірам масштабів від 10^{-9} до 10^{-7} , з якого і розпочинається загальне масштабне сприйняття мікросвіту.

Отже, загалом лінійні розміри спостережуваних об'єктів матеріального світу у

мікро-, макро- й мегасвіті (Всесвіті) знаходяться у діапазоні (межах) серед «найменших» і «найбільших»: 10^{-18}м (розміри електрона) – 10^{26}м (видима межа спостережуваних зоряних об'єктів у найпотужніших телескопах, що на сьогодні становить близько 13 мільярдів світлових років).

Альтернативою текстовій репрезентації масштабів величин ОМС може бути графічна, де загальна метрична вісь масштабів мікро-, макро- і мегасвіту поєднана із зображеннями тих чи інших найбільш упізнаваних об'єктів у відповідних точках лінійної вісі. Така репрезентація наводилася у пробному шкільному підручнику фізики і астрономії (Бугайов, та ін., 1994).

Створення і застосування репрезентацій, як творчий процес, пов'язане з мисленням. Зокрема, при розв'язуванні задач, коли умова допускає різні способи символічного опосередкування в репрезентації (наприклад, алгебраїчний або графічний). Уміння розв'язувати задачі іншим, більш зручнішим способом (за допомогою іншої репрезентації), вважається у проблемології показником творчого мислення (Павленко, 2015).

Для популяризації наукових уявлень масштабів величини лінійних розмірів об'єктів матеріального світу зручними є відомі інтерактивні форми репрезентації *(Інтерактивні шкала, 2022; Гра Масштаб, 2022; Сучасні технології, 2022)*.

З освітньою метою можуть бути створені подібні за формою узагальнюючої репрезентації для різних вимірюваних величин (маса, час, кількість речовини, байти інформації, швидкість та ін.). Наприклад, окремої масштабної лінійної шкали мас ОМС разом із візуалізацією на ній легко порівнюваних в уяві «реперних» точок – відомих об'єктів. Цікавим є наочне ортогональне «площинне поєднання» шкал, наприклад, шкали масштабів мас з масштабною шкалою величини лінійних розмірів. Зокрема, такий підхід міг би вирішити актуальне завдання унаочнення систематизації відкритих у науці елементарних часток (найменших ОМС), або співставлення і визначення меж відомих загальних наукових теорій для ОМС і т.п.

Висновки. Створення, розвиток і використання репрезентацій-уявлень і репрезентацій-символів у науковому пізнанні відіграло визначну роль у взаємодії людини з ОМС, що в результаті обумовило цивілізаційні досягнення матеріальної і духовної культури. Зручна і наочна репрезентація зростаючих обсягів наукового знання і меж наукового пізнання пов'язана з проблемою розширення масштабів вимірів величин ОМС мікро-, нано-, макро-, мегасвіту у їх єдності, Всесвіту загалом і повинна стати предметом розгляду в науковій освіті. Шкала масштабів вимірів величин ОМС мікро-, нано-, макро-, мегасвіту є соціокультурним й науковим феноменом, має захоплюючу історію створення, яка повинна бути врахована як особливість її розуміння у науковій освіті.

Наукова освіта, як сучасна європейська освітня модель, орієнтується на змістову компоненту (відкриту частину курікулуму), що базується на реалізації принципів наукової освіти, розкритті й використанні «великих ідей науки» у поєднанні з історією їхнього розвитку, відповідно до загального дидактичного принципу науковості. Визначені у науковій освіті «великі ідеї науки» наукової освіти використовують масштабні уявлення про ОМС.

Дидактичні можливості використання репрезентацій шкали масштабів величин ОМС мають потенційну спрямованість на:

– актуалізацію принципів і «великих ідей науки» наукової освіти;

– урізноманітнення символічних форм, що унаочнюють єдність вимірів величин, властивостей і меж пізнаваності спостережуваних ОМС Всесвіту;

– узагальнення системних світоглядних уявлень здобувачів освіти про наукову картину світу;

– формування уяви про нано-, мікро-, макро-, і мегасвіт як ключових ланок єдиного причинно-наслідкового зв'язку явищ Всесвіту і систематизацію ОМС і відповідних наукових фактів стосовно них;

– емоційне насичення сприйняття учнями і студентами «великих ідей» наукової освіти.

Подальші розвідки у дослідженні пов'язані із обґрунтуванням і створенням перспективних репрезентацій шкал величин ОМС у науковій освіті з позицій міждисциплінарності.

Література

Бабійчук Світлана. Деякі підходи до розуміння терміна «наукова картина світу». *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 30. Том 3. 2020. С. 213–217.

Бабійчук Світлана. Наукова освіта як педагогічний концепт. *Молодь і ринок.* №2 (157). 2018. С. 60–63.

Бугайов О. І., Мартинюк М. Т., Смолянець В. В. Фізика. Астрономія: Пробний підручник для 7кл. серед.шк. Київ : Освіта, 1994. 304 с.

Гоцуляк Ю. В., Гальченко М. С. Наукова освіта в Україні: теоретичний та нормативно-правовий контекст. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2016. № 4. С. 5–11.

Гра Масштаб Всесвіту [Онлайн Шкала]. 2022. URL : https://gamesgo.net/uk/the-scale-of-the-universe-online/ (Дата звернення 25.10.2022).

Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020, Том 77, № 3. С. 1–26.

Гриньова М. В., Паляниця О. В. Природознавство. Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів. Полтава : ПНПУ, 2012. 252 с.

ДСТУ 3321:2003. Система конструкторської документації терміни та визначення основних понять. Національний стандарт України. Київ : Держспоживстандарт україни. 2005. 51 с.

Жовтянська В. В. Психологія репрезентацій дійсності. Монографія. Київ : Талком, 2020. 376 с.

Інтерактивна шкала масштабів Всесвіту (онлайн-ресурс). 2022. https://www.youtube.com/watch?v=FXjoEGyW0og&t=2s (Дата звернення: 25.10.2022).

Клепко С. Ф. Репрезентація знань і зміст освіти. *Постметодика*. 2011. № 3 (100). С. 2–9.

Кримець О. Специфіка побудови й презентації гностичних образів спеціально-наукової картини світу політології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка».* Серія «Проблеми української термінології». 2014. № 791. С. 118–121.

Кримець О. М., Філон М. І. Наукова картина світу у філософському й лінгвістичному вимірах. *Термінологічний вісник.* 2013. Вип. 2(1) С. 50–55.

Лук'янець В. С. Мега-, макро- і мікросвіт. Енциклопедія сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2018. URL : https://esu.com.ua/search_articles.php?id=67318 (Дата перегляду: 02.07.2022).

Мікроскопічний масштаб URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/ Мікроскопічний_масштаб (Дата звернення: 25.10.2022).

Новини науки: затверджені нові метричні префікси. *Суспільне новини*. URL : https://suspilne.media/320240-ronnametri-ta-kvettagrami-vceni-zatverdili-novi-metricni-prefiksi/ (Дата звернення: 25.11.2022).

Осіпова Вікторія. Презентація чи репрезентація? Наша мова калинова. *Вільне життя.* 15.02.2016. URL : http://vilne.org.ua/2016/02/prezentatsiya-chy-reprezentatsiya/ (Дата звернення: 25.10.2022).

Павленко А. І. Знання нанонауки про наносвіт і нанотехнології у змісті STEM-освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2021. № 1(4). С. 16–25.

Павленко А. І. Роль і місце вчення про систематизацію в науковій педагогічній теорії та освітній практиці. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2020. № 2(3). С. 26–36.

Павленко А. І. Узагальнена дидактична задачна технологія: історія, розвиток, теоретичні основи. *Соціально-економічні проблеми просторового розвитку:* Монографія / За заг. ред. В. Дучмала, Т. П. Несторенко. Бердянськ : Видавець Ткачук О. 2015. С. 176–184.

Патон Б. Є., Москаленко В. Ф., Чекман І. С. та ін. Нанонаука і нанотехнології: технічний, медичний та соціальний аспекти Вісник НАН України. 2009. № 6. С. 18–26.

Сучасні технології в освіті: Онлайн-ресурс для розуміння масштабів у Всесвіті. URL : https://educationpakhomova.blogspot.com/2022/01/blog-post_14.html (Дата звернення: 23.10.2022).

Юхновський І. Р. Основи квантової механіки. Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 392 с.

Principles and big ideas of science education. Edited by Wynne Harlen. Association for Science Education. 2010. URL : https://www.ase.org.uk/download/file/fid/6741 (Дата звернення: 20.11.2022)

European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, Science education for responsible citizenship : report to the European Commission of the expert group on science education, Publications Office, 2015, URL : https://data.europa.eu/doi/10.2777/12626 (Дата звернення: 27.10.2022).

Working with Big Ideas of Science Education. Edited by Wynne Harlen. Association for Science Education. 2015 Published by the Science Education Programme (SEP) of IAP. URL : https://www.ase.org.uk/download/file/fid/6740 (Дата звернення: 20.11.2022).

References

Babiichuk, Svitlana (2018). Scientific education as a pedagogical concept. *Youth and the Market*. № 2 (157). 60–63 (ukr).

Babiichuk, Svitlana. (2020). Some approaches to understanding the term "scientific picture of the world". *Current Issues of the Humanities.* Iss 30. Vol. 3. 213–217 (ukr).

Buhaiov, O. I., Martyniuk, M. T. & Smolianets, V. V. (1994). Physics. Astronomy: Trial textbook for 7th grade of secondary school : Osvita (ukr).

DSTU 3321:2003. Design documentation system, terms and definitions of basic concepts. National Standard of Ukraine. Kyiv: Derzhspozhivstandard of Ukraine. (ukr).

European Commission (2015). Directorate-General for Research and Innovation, Science education for responsible citizenship : report to the European Commission of the expert group on science education, Publications Office https://data.europa.eu/doi/10.2777/12626 (Access.: 27.10.2022). (eng).

Harlen, Wynne (Ed.) (2010). Principles and big ideas of science education. Association for Science Education. https://www.ase.org.uk/download/file/fid/6741 (Access.: 20.11.2022). (eng).

Harlen, Wynne (Ed.) (2015). Working with Big Ideas of Science Education. Association for Science Education. Published by the Science Education Programme (SEP) of IAP. https://www.ase.org.uk/download/file/fid/6740 (Access.: 20.11.2022) (eng).

Hotsuliak, Yu. V. & Halchenko, M. S. (2016). Scientific education in Ukraine: theoretical and legal context. *Education and Development of a Gifted Personality*. № 4. 5–11. (ukr).

Game Scale of the Universe [Online Scale]. https://gamesgo.net/uk/the-scale-of-the-universe-online/ (Access.: 25.10.2022). (ukr).

Hrynevych, L. M., Morze, N. V. & Boiko, M. A. (2020). Scientific education as a basis for the formation of innovative competence in the conditions of digital transformation of society. Information Technologies and Teaching Aids. Vol. 77, № 3. 1–26 (ukr).

Hrynova, M. V. & Palianytsia, O. V. (2012). Natural science. Study guide for students of pedagogical universities. : PNPU (ukr).

Interactive scale of the universe (online resource). https://www.youtube.com/watch?v=FXjoEGyW0og&t=2s (Access.: 25.10.2022). (ukr).

Klepko, S. F. (2011). Representation of knowledge and content of education. *Postmethodology* № 3 (100). 2–9 (ukr).

Krymets, O. (2014). The specifics of the construction and presentation of gnostic images of the special-scientific picture of the world of political science. *Bulletin of the National Lviv Polytechnic University. Series "Problems of Ukrainian Terminology".* № 791. 118–121 (ukr).

Krymets, O. M. & Filon, M. I. (2013). Scientific picture of the world in philosophical and linguistic dimensions. *Terminological Bulletin.* Iss. 2(1) 50–55. (ukr).

Lukianets, V. S. (2018). Mega-, macro- and microworld. Encyclopedia of modern Ukraine: electronic version [online] : Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, https://esu.com.ua/search_articles.php?id=67318 (Access.: 02.07.2022) (ukr).

Microscopic scale https://uk.wikipedia.org/wiki/ Mikroskopichnyi_masshtab (Access.: 25.10.2022). (ukr).

Science news: new metric prefixes approved. *Suspilne News.* https://suspilne.media/320240-ronnametri-ta-kvettagrami-vceni-zatverdili-novi-metricni-prefiksi/ (Access.: 25.11.2022) (ukr).

Osipova, Viktoriia. (2016). Presentation or representation? Our language. *Free life.* http://vilne.org.ua/2016/02/prezentatsiya-chy-reprezentatsiya/ (Access.: 25.10.2022). (ukr).

Paton, B. Ye., Moskalenko, V. F. & Chekman, I. S. ta in. (2009). Nanoscience and nanotechnology: technical, medical and social aspects. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*. № 6. 18–26. (ukr).

Pavlenko, A. I. (2015). Generalized didactic task technology: history, development, theoretical foundations. Socio-economic problems of spatial development: Monograph : Publisher Tkachuk O. S. 176–184 (ukr).

Pavlenko, A. I. (2020). Role and place of study on systematization in scientific pedagogical theory and educational practice. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy* (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 26–36 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-3 (ukr).

Pavlenko, A. I. (2021). Knowledge of nanoscience about nanoworld and nanotechnologies in the content of STEM-education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 16–25 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-2 (ukr).

Modern technologies in education: An online resource for understanding the scale of the universe. https://educationpakhomova.blogspot.com/2022/01/blog-post_14.html (Access.: 23.10.2022) (ukr).

Yukhnovskyi, I. R. (2002). Fundamentals of quantum mechanics. Education manual. : Lybid (ukr).

Zhovtianska, V. V. (2020). Psychology of representations of reality. Monograph : Talkom (ukr).

SCIENTIFIC EDUCATION AND REPRESENTATION OF THE SCALE OF SIZES OF THE MATERIAL WORLD OBJECTS

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net.

Dmytro Leoshchenko, Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Sciences and the Humanities, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: dileo@ukr.net

The article establishes the compliance of the current growth of the scope and limits of scientific knowledge of the proper representation of the scale of the objects of the material world (OMW) with the principles and ideas of scientific education. It is shown that the scale of measurements of OMW belonging to micro-, nano-, macro-, megaworld, the universe as a whole is a scientific and socio-cultural phenomenon with its own cognitive history of creation, which should be taken into account as a feature of its understanding in scientific education.

It was determined that scientific education as a modern European educational model focuses on the content component, which is based on the implementation of the principles of scientific education, the use of "great ideas of science" in combination with the history of their development, in accordance with the general didactic principle of scientificity. The "great ideas of science" defined in science education use generalized large-scale ideas about OMW.

It is proved that the understanding of the key principles and "great ideas of science" defined in scientific education as an educational model is actualized by the didactic possibilities of the representation of the scale of OMW parameters.

The didactic possibilities of using representations of the scale of OMW parameters have a potential focus on: updating the principles and "great ideas of science" in science education; diversification of symbolic forms illustrating the unity of size measurements, properties and limits of recognizability of the observed OMW

in the universe; generalization of the system outlook of students concerning the scientific picture of the world; formation of the ideas about the nano-, micro-, macro-, and megaworld as key links of a single cause-and-effect relationship of the phenomena of the universe; emotional saturation of pupils' and students' perception of the "great ideas" of scientific education.

Key words: *big ideas of science, size, scale, scientific education, objects of the material world, principles, representation, size scale.*

Авторський внесок кожного із співавторів: *Павленко А. І. – 70 %; Леощенко Д. І. – 30 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 09.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1013088972)
© Павленко Анатолій Іванович, Леощенко Дмитро Іванович, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-4
УДК: 371.14:378.147:004

Ганна Григорівна Чаус
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6581-6359
кандидат біологічних наук, доцент
доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
м. Дніпро, Україна
annchaus@dano.dp.ua

Євгенія Володимирівна Кочерга
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-5593-6346
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
м. Дніпро, Україна
blago-2013@ukr.net

Олена Анатоліївна Романець
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-5439-3749
кандидат історичних наук, доцент
доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
м. Дніпро, Україна
elena.romanetc@gmail.com

УДОСКОНАЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У науковій статті розглядається проблема готовності вчителів до роботи у цифровому освітньому середовищі. Проаналізовано рівень володіння вчителями природничої освітньої галузі Дніпропетровської області цифровими інструментами та досвід використання цифрових ресурсів

під час реалізації дистанційного навчання. Наведено результати опитування вчителів природничої освітньої галузі про готовність до роботи у цифровому освітньому середовищі. Актуальність даного питання є очевидною у зв'язку з результатами проведеного дослідження, які демонструють недостатній рівень володіння вчителями інформаційно-комунікаційними технологіями. У статті обґрунтовано доцільність та зазначено методи і форми удосконалення інформаційно-цифрової компетентності вчителів у післядипломній освіті. Представлено перелік освітніх програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, реалізація яких сприятиме розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничої освітньої галузі.

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність вчителя, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, післядипломна освіта, цифровізація освіти, природнича освітня галузь.*

Вступ. В умовах цифрової трансформації освітнього процесу та реалій сьогодення, важливим є не лише оптимізація освітньої діяльності, а й значимість окремих позицій у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, у оновленні їх професійних знань та компетентностей. Глобальна інформатизація та широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є невід'ємним елементом будь-якої сфери людської діяльності. ІКТ визначають як «сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією (Швачич та ін., 2017, с. 9). Система освіти не стоїть осторонь подібних інновацій. У сучасних умовах до якості освіти висуваються нові вимоги, досягнення яких неможливе без інформаційно-цифрової компетентності педагогів та створення інформаційно-освітнього середовища. ІКТ значно допомагають у роботі вчителя. Це стосується і активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенню їх зацікавленості у навчанні, покращення засвоєння навчального матеріалу за рахунок можливості його кращого візуального сприйняття, організації досліджень в синхронному та асинхронному форматах за допомогою сучасних програм та симуляцій. Використання ІКТ допомагає вчителям економити час при підготовці до уроків та при оцінюванні навчальних досягнень тих, хто навчається. Особливо актуальним є використання ІКТ в умовах змішаного та дистанційного навчання, оскільки такі технології сприяють організації зазначеним формам навчання. Удосконалення інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній освіті дає їм можливість взаємодіяти зі здобувачами освіти на максимально доступному рівні, здійснювати освітній процес, використовуючи найсучасніші сервіси та інструменти. Це, у свою чергу, дозволяє вести діалог з учнями однією мовою і сприяє якіснішому засвоєнню навчального матеріалу з конкретної теми та підвищення якості освіти в цілому. Проте, не зважаючи на численні дослідження (Морзе, Василенко, Гладун, 2018; Кравчук, 2020; Захарко, 2019; Галецький, 2019; Сігетій, 2021, Krumsvik, 2008 та ін.), питання використання ІКТ в освітньому процесі залишається актуальним та не в повній мірі дослідженим, оскільки відбувається подальший активний розвиток різних видів ІКТ, які можна використовувати у професійній діяльності вчителя. Відповідно, необхідно проводити дослідження стану готовності вчителів до використання ІКТ та розробляти методичні рекомендації для вчителів з використання сучасних ІКТ, підвищувати кваліфікацію вчителів через цілеспрямовані курси відповідно запитам сьогодення. «передачі навчальної інформації, ефективній взаємодії суб'єктів освітньої діяльності та можливостям для їх самостійної роботи у зручний час» (Червоненко, 2022, с. 62).

Основні положення законів України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про Національну програму інформатизації» (1998, поточна редакція від 01.01.2022), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Концепції Нової української школи (2016) орієнтуються на активне

використання ІКТ вчителями з метою оновлення форм і методів навчання учнів і підвищення ефективності освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти. У чинному Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» зазначено, що однією із професійних компетентностей, якими має володіти кожен сучасний вчитель є інформаційно-цифрова компетентність, яка сприяє успішному залученню ІКТ у навчальний процес та передбачає розвиток:

– здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;

– здатності використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси;

– здатності використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Незважаючи на активне впровадження цифрових освітніх технологій у навчальний процес, школи відчувають нестачу кваліфікованих кадрів, які володіли б навичками організації навчальної діяльності учнів у цифровому освітньому середовищі.

Окремі аспекти формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів розглядаються у роботах українських вчених О. Трифонова (2018), В. Сидоренко (2017). У дослідженнях В. Бикова (2017) розкрито питання оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів навчального процесу системи загальної середньої освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору. С. Прохорова (2015) зауважує, що «дослідники різних країн притримуються однієї думки в тому, що для педагога є недостатнім володіння лише базовими технічними навичками у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, насамперед, важливою є здатність вчителя аналізувати, критично оцінювати наявні ресурси, освоювати нові ІКТ та доцільно використовувати їх у навчально-виховному процесі та у своєму індивідуальному професійному розвитку. При цьому підбір матеріалу має відбуватися с урахуванням специфіки класу та особливостей конкретного навчального предмета та заняття» (с. 115).

На думку С. Антощук (2018), «освітяни відчувають гостру потребу: розширення і поглиблення власної цифрової компетентності, вміння застосовувати інноваційні методи викладання та різні форми інтегрованого навчання» (с. 9). Л. Петрова та ін. (2021) зазначають, що «цифрова компетентність педагогічного працівника має забезпечувати розвиток широкого спектру усіх її складових: від медіаграмотності до опрацювання та критичного оцінювання інформаційних даних, безпеки та співпраці в мережі Інтернет до знань про різноманітні цифрові технології та пристрої, вміння використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формування у учнів умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами у навчальних та життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем та завдань, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів їх навчальної діяльності, розуміння поняття кодування, елементів штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності та вирішення професійних проблем за допомогою використання цифрових технологій» (с. 48). Міжнародна організація ЮНЕСКО розглядає інформаційно-цифрову компетентність педагогів в інформаційному суспільстві, суспільстві знань як своєрідну сполучну ланку між їхніми професійними та соціальними компетентностями, покликану забезпечити стійкий синергетичний ефект. Рекомендації ЮНЕСКО «ICT Competency Framework for Teachers» торкаються усіх аспектів педагогічної діяльності та структурують їх у рамках шести різнорівневих модулів: «Розуміння ролі ІКТ в освіті», «Навчальна програма та оцінювання», «Педагогічні практики», «Цифрові навички», «Організація та управління освітнім процесом», «Професійний розвиток педагогів». Компетентності передбачають розуміння вчителем національних пріоритетів освітньої політики у галузі ІКТ, знання того, як ІКТ можуть підтримати навчальну діяльність, оцінювання,

інклюзію, організацію та адміністрування, а також постійний професійний розвиток (*UNESCO ICT*, 2018, p. 16).

Серед труднощів, які можуть виникати при використанні ІКТ в освітньому процесі дослідники називають: недостатнє матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення освітнього процесу; недостатньо розроблені методики використання ІКТ в освітньому процесі під час вивчення різних навчальних предметів; недостатня підготовка педагогічних кадрів до використання сучасних ІКТ в освітньому процесі; відсутність у вчителів мотивації щодо використання сучасних інформаційних технологій навчання» (Романюк, 2018, с. 151).

У контексті післядипломної освіти на курсах підвищення кваліфікації є можливість впливати, зокрема, на вирішення певних видів труднощів, а саме: розробляти курси підвищення кваліфікації для вдосконалення навичок володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; на основі результатів наукових досліджень та практичного досвіду вчителів удосконалювати методики використання ІКТ в освітньому процесі під час вивчення дисциплін природничої освітньої галузі; шляхом використання коучингових вправ на заняттях курсів підвищення кваліфікації підвищувати мотивацію вчителів до використання сучасних ІКТ навчання. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в комплекті з традиційними методами навчання сприяє наступному: забезпечує особистісно-орієнтований та диференційований підхід у навчанні; забезпечує реалізацію інтерактивного підходу; підвищує пізнавальну активність здобувачів освіти за рахунок різноманітної відео та аудіо інформації; здійснює контроль завдяки тестуванню і системи запитань для самоконтролю» (Швачич та ін., 2017, с. 13).

Учитель сучасної школи будь-якої спеціальності повинен бути готовий: організовувати навчально-виховний процес на основі програм інформатизації освіти; розробляти нескладні аудіовізуальні, електронні дидактичні і педагогічні програмні засоби навчання; розвивати методичну систему навчання на базі ІКТ; використовувати можливості комп'ютерних мереж, в тому числі, Інтернету, для вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань; підвищувати кваліфікацію в галузі автоматизації інформаційно-методичного забезпечення процесу навчання, а також інформаційної взаємодії вчителя і учнів, учнів між собою, педагогів між собою (Папернова, 2019, с. 3).

Сучасний вчитель повинен розуміти роль ІКТ в освітній політиці, їх значущість у підготовці майбутніх поколінь до успішного життя в інформаційному суспільстві, знати, як ІКТ застосовуються в рамках пріоритетних напрямів розвитку освіти, брати активну участь у реформуванні освітньої системи на основі цифрових технологій. Проте, маємо зауважити, що немає єдиного підходу да методики формування інформаційно-цифрової компетентності.

Метою даної роботи є дослідження досвіду використання цифрових ресурсів під час реалізації дистанційного навчання вчителями дисциплін природничої освітньої галузі.

Аналіз та інтерпретація результатів дослідження сприятиме вдосконаленню змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів у комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради (КЗВО «ДАНО» ДОР»). Це дослідження дозволить змоделювати освітній процес під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів з метою формування та удосконалення інформаційно-цифрової компетентності у післядипломній освіті як основи якісного дистанційного навчання учнів та ефективної професійної діяльності вчителів.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження є теоретичний аналіз ролі інформатизації освіти, шляхів удосконалення інформаційно-цифрової компетентності вчителів як умови, що сприяє розвитку професійних компетентностей. У статті використовувалися теоретичні методи дослідження: контент-аналіз літератури, системно-структурний аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, а також емпіричний – анкетування з математичною та графічною обробкою результатів дослідження. В опитуванні взяли участь 367 респондентів – вчителів природничої освітньої галузі

Дніпропетровської області, які проходили курси підвищення кваліфікації на кафедри математичної, природничої та технологічної освіти у КЗВО «ДАНО «ДОР» впродовж 2021/2022 навчального року.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з реаліями нашого сьогодення система освіти в Україні була змушена перейти у дистанційний режим навчання задля здійснення освіти впродовж життя. У свою чергу, формуються нові завдання, що стоять перед післядипломною педагогічною освітою, які вимагають перегляду змісту навчання в умовах неперервної освіти та підходів щодо підвищення професійної, в тому числі й інформаційно-цифрової, компетентності педагога. Професійна компетентність вчителя є багаторівневою та має інтегральну характеристику професійних і особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь і навичок, досвіду, способів мислення, методів діяльності, достатніх для реалізації ключових напрямків реформування освіти в Україні (Кочерга, Чаус , Кірман , Романець, 2020, с. 289).

Для вивчення досвіду використання цифрових ресурсів під час реалізації дистанційного навчання при викладанні дисциплін природничої освітньої галузі (біології, фізики, хімії) нами було проведене анкетування у Google-формі. Питання анкети мали відкритий і закритий характер, що дало змогу оцінити кількість вчителів, які використовують ті чи інші цифрові ресурси для графічного зображення навчальної інформації, для перевірки навчальних досягнень учнів, для організації інтерактивної взаємодії в дистанційному форматі, для проведення рефлексії занять, а також проведення практичних робіт за допомогою відповідних цифрових лабораторій. Окрім того, вчителям було запропоновано описати труднощі, які виникають у них при організації дистанційного навчання, а також оцінити власний рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

Досліджувана нами група за складом дисципліни, які викладають, була різноскладовою, тобто 38 % – вчителі хімії, 34 % – вчителі фізики, 28 % – вчителі біології. Відповідно до педагогічного стажу досліджувана група мала склад: педагогічний стаж до 5 років – 15 %, педагогічний стаж 5–15 років – 25 %, педагогічний стаж 15-30 років – 39 %, педагогічний стаж більше 30 років – 21 %. 72 % опитуваних вчителів працюють у містах, 28 % – працюють у сільській місцевості.

Учителям було запропоновано оцінити власний рівень володіння ІКТ за 10-ти бальною шкалою. Аналіз результатів відповідей показав, що 5 % вчителів оцінили рівень володіння ІКТ в 10 балів, 12 % – в 9 балів, 10 % – в 8 балів, 27 % – в 7 балів, 24 % – в 6 балів, 15 % – в 5 балів, 7 % – в 4 бали. Жоден із опитуваних не оцінив свій рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями у 0-2 бали. Отже, лише 54 % вчителів оцінили свій рівень володіння інформаційно-цифровими технологіями на 7 і вище балів.

З'ясовано, що 22 % опитуваних уважають себе повністю готовими до використання ІКТ та не потребують удосконалення навичок, 66 % вчителів виразили бажання отримати підтримку у вигляді методичних рекомендацій, додаткових курсів та тренінгів з цифрової грамотності. 12 % опитуваних не визначилися, чи потребують вони додаткового навчання.

Для візуалізації навчального матеріалу під час дистанційної форми навчання вчителі використовують різноманітні програми та сервіси:

– не використовую жодного, лише демонстрація підручника або класної дошки під час синхронної взаємодії з учнями – 7 %;

– застосунок для створення та відтворення презентацій Microsoft PowerPoint – 87 %;

– платформу для створення будь-яких зображень Canva – 24 %;

– інтерактивну віртуальну дошку Google Jamboard – 50 %;

– сервіс PowToon – 5 %;

– Google Презентації – 84 %;

– онлайн-дошку Padlet – 36 %.

По 1 % опитуваних використовують відео різноманітних дослідів, особистий блог на Blogger, віртуальну дошку Conceptboard, сервіс mozaweb, віртуальну дошку Zoom.

Для опитування та тестування учнів вчителі використовують такі сервіси:

– онлайн-сервіс Kahoot – 27 %;

- онлайн-сервіс Quizizz – 12 %;
- онлайн-сервіс Triventy – 1 %;
- онлайн-сервіс Plickers – 7 %;
- Google-форми – 89 %;
- онлайн-сервіс Learning Apps – 54 %;
- тести на платформі «На урок» – 15 %;
- тести на платформі «Всеосвіта» – 15 %;
- платформу Classtime – 9 %;
- сервіс Mentimeter – 1 %.

Для синхронної взаємодії з учнями під час дистанційного навчання вчителі використовують такі цифрові інструменти:

- онлайн-дошку Padlet – 20 %;
- інтерактивну віртуальну дошку Google Jamboard – 46 %;
- інтерактивну дошку в Zoom – 50 %.

По 1 % вчителів використовують онлайн-дошку CleverMaths, онлайн-дошку Miro, документ-камеру, Classroomscreen. Ще 1% вчителів не використовують для синхронної взаємодії жодного інструменту.

На питання, чи користуються вчителі можливостями платформ Google Meet або Zoom для створення роздільних кімнат для організації групової роботи учнів 48 % відповіли, що так, 28 % – ні. 24 % опитуваних знають про такі можливості, але не використовують. І ще 7 % взагалі не знають про можливість створення віртуальних кімнат.

Найбільш популярними формами проведення занять виступають он-лайн взаємодія через проведення відеоконференцій. Найпопулярнішими сервісами вчителями обрано Zoom та Google Meet і на третьому місці хмарний сервіс MSTeams. Однак, слід звернути увагу, що невелика частина вчителів проводить взаємодію з учнями використовую чат-заняття за допомогою різноманітних месенджерів, зокрема Viber.

Відмінність дистанційного навчання від очного, саме для вчителя, полягає в тому, що окрім звичайної підготовки до уроків постає питання представлення навчального матеріалу під час уроку: підготовка візуального матеріалу, розробка і налагодження зворотного зв'язку, підбір віртуального контенту для відпрацювання практичних навичок. Саме ця робота зараз складає більшість часу роботи вчителя, яка проходить у позаурочний час. Саме з цими трьома напрямами діяльності вчителя пов'язана більшість технічних проблем, передумовою яких є низький рівень обізнаності у сфері цифровізації освіти.

Специфіка природничих дисципліни полягає в тому, що теоретичне викладення матеріалу повинно підтримуватись експериментом, а відпрацювання і закріплення набутих навичок повинно йти через діяльнісний підхід, який і забезпечується саме виконанням експериментів та лабораторних роботі. Уникненню формалізації процесу навчання, приходить на допомогу комп'ютерне моделювання явищ та процесів. Комп'ютерні симуляції процесів у природі і відіграють допоміжну роль, коли формування навичок у учня іншими засобами є недоступною.

Дистанційні лабораторії використовують всі вчителі, але 2/3 респондентів працюють з застосунками саме віртуальних лабораторії по типу Phet, Go-labs, MozaWeb та інших, а третина вчителів проведення лабораторних проводить застосовуючи готові записи експериментів із каналів you-tube, або створюючи відповідні відео самостійно.

Найпопулярнішими формами проведення занять виступають:

− чат-заняття (за допомогою месенджерів та Viber);

− веб-заняття (відеоконференції, які проводяться за допомогою сервісів Zoom та Google Meet).

Результати дослідження показали, що найпоширенішими проблеми, з якими стикається вчителі під час дистанційного навчання, є недостатнє використання сервісів та програм для візуалізації навчального матеріалу та налагодження ефективного й швидкого зворотного зв'язку, тобто такі цифрові можливості використовуються вчителями найменше.

Авторами статті під час реалізації освітніх програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників приділяється велика увага розвитку та удосконаленню інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничої освітньої галузі. Також для підвищення якості післядипломної освіти розроблені та проводяться тематичні курси практичного спрямування за наступними освітніми програмами підвищення

кваліфікації педагогічних працівників: «Ефективне використання онлайн-ресурсів під час викладання біології», «Електронні освітні ресурси в хімічній освіті», «Організація дистанційного навчання з хімії», «Шляхи реалізації інтегрованого навчання в природничій освітній галузі: контент-орієнтований та діяльнісний підходи», «Методики самоаналізу роботи вчителя природничо-математичних та технологічних дисциплін», «Шляхи формування мотивації учнів до вивчення природничих дисциплін», які спрямовані на удосконалення навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій та є засобом підвищення інформаційно-цифрової компетентності вчителів.

У процесі навчання педагоги освоюють сучасні методики застосування як знайомих, так і нових цифрових інструментів у своїй професійній діяльності. Приділяється особлива увага методикам самоаналізу роботи вчителя, адже під час використання цифрового інструментарію в освітній діяльності, у тому числі і за умов дистанційного навчання, необхідна оцінка педагогічної доцільності використання ресурсу чи програми задля підвищення ефективності освітнього процесу.

Висновки. Вважаємо, що розвиток та удосконалення інформаційно-цифрової компетентності сучасного вчителя є одним із ключових завдань післядипломної освіти, вирішення якого пов'язане з неперервною освітою вчителя, підвищенням його професійних знань та умінь. Як фахівець, сучасний педагог повинен прагнути постійного професійного зростання, вивчаючи і застосовуючи підходи, що стали можливими завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям. Сформована інформаційно-цифрова компетентність вчителя дозволяє підвищити професійні можливості та якісно і цікаво реалізувати освітню діяльність. Проведене дослідження показало, що більша частина респондентів потребує удосконалення інформаційно-цифрової компетентності. На нашу думку, саме постійне оновлення та впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на використання ІКТ в навчальному процесі, повинні бути обов'язковою складовою курсів підвищення кваліфікації вчителів природничої освітньої галузі. Звісно, проведене дослідження не вичерпує розв'язання всього спектру проблем, пов'язаних з формуванням інформаційно-цифрової компетентності вчителів у післядипломній освіті.

Продовжити науковий пошук можливо за такими напрямами: деталізований аналіз структури та змісту інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничої освітньої галузі, дослідження кореляції між рівнями інформаційно-цифрової компетентності та іншими складовими професійних компетентностей вчителів природничої освітньої галузі, розробка методичних систем розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничої освітньої галузі в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

Антощук С. В. Web-ресурси для сучасного вчителя нової української школи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 28 лютого 2018 р.) / за заг. ред. О. Е. Коневщинської, О. В. Овчарук. Київ, 2018. С. 7–10.

Галецький С. М. Основні педагогічні цілі використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти. *Цифрові інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід і виклики.* Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2019. С. 30–31.

Захарко Н. Інформаційно-комунікаційні технології: теорія та практика (на прикладі вивчення фармацевтичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти). *Нова педагогічна думка.* 2019. № 2(98). С. 35–38.

Кочерга Є., Чаус Г., Кірман В., Романець О. Особистісний компонент професійної компетентності вчителя. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: збірник наукових статей у 2 томах / За заг. ред. О. В. Гузенко. Суми, 2020. Т. 2. С. 289–292.

Кравчук О. А. Переваги та недоліки використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : зб. пр. XV Міжнар. наук. конф., м. Нетанія (Ізраїль), 16-23 верес. 2020 р. Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 64–67. URL : http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9131/1/Kravchuk.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Морзе Н. В., Василенко С. В., Гладун М. А. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 5. С. 160–177.

Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті : посібник / Биков В. Ю. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2017. 160 с.

Папернова Т. В. Основні напрями навчання педагогів використанню інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. URL : https://roippo.org.ua/upload/iblock/aa5/papernova-t.v.-osnovni-napryamy-navchannya-pedagogiv-u-prof.diyal%60nosti.doc (Дата звернення: 14.09.22)

Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету*. *Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 4 (82). С. 113–116.

Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти : колективна монографія / за заг. редакцією Л. Г. Петрової. Суми : видавничовиробниче підприємство «Мрія», 2021. 300 с. URL : http://ir.soippo.edu.ua/bitstream/123456789/215/1/Petrova_Development_Of_Information_And_Digital_Competence.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Романюк М. Б. Використання ІКТ для підвищення якості навчання. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14875/1/Romaniuk.pdf. (Дата звернення: 14.09.22)

Сидоренко В. В. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога нової української школи за двохетапною дистанційно-очною формою навчання. *Відкрита освіта та дистанційне навчання: від теорії до практики*: зб. матер. ІІ Всеукр. електрон. наук.-практ. конф. Київ, 2017. URL : https://core.ac.uk/download/pdf/132488140.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Сігетій І. П. Інформаційно-комунікаційні технології як практико-орієнтований засіб розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету : збірник наукових праць. Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Говерла, 2021. Вип. 2 (49). С. 178–181.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навчальний посібник / Г. Г. Швачич та ін. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с. URL : https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Трифонова О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2018. Том 2. № 173. С. 221–225.

Червоненко К. С. Використання віртуальної дошки Padlet у процесі дистанційного навчання закладів вищої освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 62–70. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-8

Krumsvik R. Situated learning and teachers' digital competence. *Education & Information Technologies.*13(4). 2008. P. 279–290.

UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 (Дата звернення: 14.09.22)

References

Antoshchuk, S. (2018). Web-resources for the modern teacher of the New Ukrainian School. *Digital competence of the modern teacher of the New Ukrainian School: Collection of abstracts of the Ukrainian science and practice seminar* 7–10 (ukr).

Bykov, V. Yu. et al. (2017). Assessment of information and communication competence of students and teachers in the conditions of European integration processes in education : Pedagogical thought (ukr).

Chervonenko, K. S. (2022). Using padlet virtual board in the process of distance learning in higher education institutions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(6). 62–70. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-8 (ukr).

Haletskyi, S. (2019). The main pedagogical goals of using information and communication technologies in the education system. *Digital information and communication technologies in education: experience and challenges :* Ostroh Academy. 30–31 (ukr).

Kocherha, Ye., Chaus, H., Kirman, V. & Romanets, O. (2020). The personal component of a teacher's professional competence. *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy: a collection of scientific articles in 2 volumes / ed. by O.V. Huzenko*. Vol. 2. 289–292 (ukr).

Kravchuk, O. (2020). Advantages and disadvantages of using information and communication technologies in the educational process. *Modern achievements in science and education*: *XV International scientific conference, Netanya (Israel), September 16–23. : KhNU* 64–67. http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9131/1/Kravchuk.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. Education & Information Technologies.13(4). 279–290 (eng).

Morze, N., Vasylenko, S. & Hladun, M. (2018). Ways to increase motivation of university teachers to develop their digital competence *Open Educational E-environment of Modern University.* N. 5. 160–177 (ukr).

Papernova, T. (2022). The main directions of teaching teachers to use information and communication technologies in their professional activities https://roippo.org.ua/upload/iblock/aa5/papernova-t.v.-osnovni-napryamy-navchannya-pedagogiv-u-prof.diyal%60nosti.doc (Access: 14.09.22) (ukr).

Petrovoi, L. (Ed.). (2021). The development of information and digital competence of pedagogical workers in the conditions of postgraduate education: collective monograph : Mriia http://ir.soippo.edu.ua/bitstream/123456789/215/1/Petrova_Development_Of_Information_And_Digital_Competence.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Prokhorova, S. (2015). The concept of a foreign language teacher digital competence in the world educational space. *Bulletin of Zhytomyr State University. Series: Pedagogical sciences*. Issue 4 (82). 113–116 (ukr).

Romaniuk, M. (2022). Use of ICT to improve the quality of education http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14875/1/Romaniuk.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Shvachych, H. (2017). Modern information and communication technologies: a study guide : NMetAU https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Sihetii, I. (2021). Information and communication technologies as a practice-oriented means of solving educational tasks in the conditions of postgraduate education. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University: collection of scientific works. Pedagogy. Social work : Hoverla*. Issue 2 (49). 178–181 (ukr).

Sydorenko, V. (2017). The development of the teacher information and digital competence of the new Ukrainian school according to the two-stage distance-face-to-face form of education. Open education and distance learning: from theory to practice: collection of the materials of All-Ukrainian electronic scientific and practical conference https://core.ac.uk/download/pdf/132488140.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Tryfonova, O. (2018). Information and digital competence: foreign and domestic experience *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*. V. 2(173). 221–225 (ukr).

UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 (Access: 14.09.22) (eng).

Zakharko, N. (2019). Information and communication technologies: theory and practice (on the example of studying pharmaceutical disciplines in medical institutions of higher education). *New Pedagogical Thought* Iss. 2(98). 35–38 (ukr).

THE IMPROVEMENT OF TEACHERS' INFORMATION-DIGITAL COMPETENCE IN THE FIELD OF NATURAL SCIENCES EDUCATION AS THE BASIS OF QUALITY DISTANCE LEARNING

Hanna Chaus, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, Ukraine, e-mail : annchaus@dano.dp.ua

Yevheniia Kocherha, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, Ukraine, e-mail : blago-2013@ukr.net

Olena Romanets, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, Ukraine, e-mail : elena.romanetc@gmail.com

The scientific article discusses the problem of teachers' readiness to work in a digital educational environment.

The purpose of this work is to study the experience of using digital resources in the implementation of distance learning by teachers of the disciplines of the educational field of natural sciences. The analysis and interpretation of the results of the study will help to improve the content of teachers' training courses at the Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council. This study will allow to model the educational process during the training courses of teacher training in order to form and improve information and digital competence in postgraduate education as the basis of qualitative remote learning of students and effective professional activity of teachers.

The mastering level of digital tools by the teachers of natural sciences education branch of Dnipropetrovsk region and the experience of using digital resources during the distance learning implementation were analyzed. The results of science education survey teachers about readiness to work in a digital educational environment are given. The relevance of this issue is obvious in connection with the results of the conducted research, which demonstrate the insufficient level of information knowledge and communication technologies by teachers.

The study showed that most respondents need to improve information and digital competence. In our opinion, it is the constant updating and implementation of new means and methods of teaching -oriented ICTs in the educational process that should be a mandatory component of the training courses of teachers of the natural educational sector. Of course, the study does not exhaust the solution of the whole range of problems related to the formation of information and digital competence of teachers in postgraduate education.

It is possible to continue the scientific search in the following areas: detailed analysis of the structure and content of information and digital competence of teachers of the natural educational field, research of the correlation between levels of information and digital competence and other components of professional competences for natural sciences educational field in the system of postgraduate pedagogical education.

Key words: *teacher's information and digital competence, distance learning, information and communication technologies, postgraduate education, digitalization of education, science education industry.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Чаус Г. Г. – 34 %, Кочерга Є. В. – 33 %, Романець О. А. – 33 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 25.09.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 88 % (Unicheck ID1013086675)
© Чаус Ганна Григорівна, Кочерга Євгенія Володимирівна, Романець Олена Анатоліївна, 2022.

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-5
УДК: 378.014:005.6

Любомира Василівна Ілійчук
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4274-6903
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

СУЧАСНІ СТАНДАРТИ ТА ПОКАЗНИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Актуальність науково-оглядової розвідки визначається сучасними глобалізаційними процесами, які зумовлюють необхідність забезпечення якості вищої освіти, її інтеграцію у європейський і світовий освітній простір, що є однією із ключових цілей реформування системи вищої освіти в Україні. У статті обґрунтовано ключові положення щодо забезпечення якості вищої освіти у контексті вимог чинного законодавства і міжнародних стандартів. Розглянуто міжнародні та вітчизняні стандарти оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Здійснено огляд наукових робіт різних авторів, які визначають критерії і показники оцінювання якості вищої освіти у сучасних університетах. Зауважено, що важливим інструментом оцінювання якості вищої освіти є комплексне вивчення громадської думки здобувачів, яке дозволяє швидко й оперативно отримати інформацію про якість надання освітніх послуг. Представлено результати опитування студентів щодо необхідності підвищення якості вищої освіти, застосування показників її оцінювання.

***Ключові слова**: якість, вища освіта, якість вищої освіти, забезпечення якості, критерії і показники оцінювання якості, професійна підготовка.*

Вступ. Докорінні зміни, які відбуваються сьогодні у соціокультурній, політичній, економічній та інших сферах суспільного життя, обумовлюють необхідність реформування системи вищої освіти, яка є тим самим соціальним інститутом, що забезпечує сталий розвиток держави і суспільства, їхню безпеку й конкурентоздатність, здійснює вплив на формування свідомості громадян, їх життєвих цінностей. Беззаперечно, що освіта є провідним чинником стабільного розвитку будь-якої країни, невід'ємним атрибутом людства у поступовому русі еволюційного розвитку, а якість вищої освіти – необхідною умовою інноваційного розвитку суспільства. Відтак, забезпечення якості вищої освіти, інтегрованої у єдиний європейський освітній і науковий простір, є однією із ключових цілей реформування системи вищої освіти в Україні і основним пріоритетом діяльності як вищих органів влади у галузі освіти, так і закладів вищої освіти.

Виходячи із головних принципів і положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні (Національна доктрина, 2002), які окреслюють цілі, напрями та умови забезпечення якісної освіти для громадян, категорія якості стає центральною в освітній політиці. При цьому якість вищої освіти розглядається не лише як певний обсяг знань, умінь, навичок і набутих компетентностей, але й як певний рівень особистісного, світоглядного й громадянського розвитку здобувачів освіти. Таким чином, проблема якості визначається із позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти, тим самим актуалізуючи проблему розвитку державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти в нашій державі.

У сучасній науковій літературі існує широке коло досліджень, у яких висвітлюються різні сторони проблеми забезпечення якості вищої освіти, зокрема: філософські і методологічні аспекти якості вищої освіти та її оцінювання, моніторинг і вимірювання якості вищої освіти, управління якістю вищої освіти, історичний аналіз і тенденції розвитку національної та європейських систем забезпечення якості вищої освіти, формування культури якості у галузі вищої освіти, механізми інституційного забезпечення якості вищої освіти. Інтерес для нашої наукової розвідки становлять праці, у яких досліджено критерії і показники оцінювання якості вищої освіти. Це, зокрема, ґрунтовні дослідження І. Аннєнкової (2011), В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунової, І. Надольного (2012), які осмислили філософсько-методологічні засади, критерії та показники якості освіти закладів вищої освіти початку XXI століття. Значимими для подальшого розвитку науки за визначеним спрямуванням є емпіричні розвідки Л. Бєлової, В. Бульби, О. Поступної (2018), які на основі рефлексій експертного оцінювання стану управління якістю освіти виділили найбільші проблеми сучасної системи освіти в Україні. Група дослідників, зокрема Н. Батечко, О. Бульвінська, О. Локшина, Н. Мосьпан, О. Проценко, С. Сисоєва, І. Соколова (2020), осмислила проблему параметрів якості та експертизи на навчально-методичному рівні. Компаративні дослідження О. Біляковської (2020) висвітлили успішні світові моделі розбудови системи забезпечення якості професійної підготовки у ЗВО. На підставі цього вчена визначила перспективні напрями забезпечення якості професійної підготовки в Україні, а саме: підвищення вимог щодо рівня освіти, професійної кваліфікації та професійної підготовки; модернізація форм та методів навчання, запровадження змішаної форми навчання; обов'язкове вивчення іноземних мов на рівні В2; розширення програм міжнародної мобільності тощо. Прикладним аспектам визначення проведення експертизи якості освіти у світлі вимог Європейського освітнього простору присвячені розвідки С. Прилипка та Г. Клімової (2014). Зокрема, Г. Клімова (2017) якість вищої освіти розглядає складовою глобальної проблеми інноваційного типу соціального розвитку сучасної України: якості потенціалу вищої освіти, якості процесу вищої освіти і якості результату вищої освіти. Т. Рогова (2020) визначила підходи до оцінювання якості вищої освіти та охарактеризувала нормативний, соціальний, науково-методичний та особистісний критерії якості вищої освіти. Особливості залучення здобувачів до оцінювання якості вищої освіти розкриває у своїх наукових працях С. Щудло (2012), яка зауважує, що студенти повинні мати реально широкий обсяг академічних прав і свобод, брати активну участь у процесах забезпечення та оцінці якості освітньої діяльності закладів вищої освіти, впливати на визначення й удосконалення змісту, форм і методів організації освітнього процесу. Г. Пономарьова (2019) виокремлює ключові академічні цінності суб'єктів освітнього процесу та визначає умови їхнього формування в освітньому процесі сучасного ЗВО.

Ці та інші дослідники розкривають основні підходи до оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців, виокремлюють відповідні критерії і показники моніторингу та оцінювання якості надання освітніх послуг у закладах вищої освіти. Проте беззаперечним є той факт, що питання забезпечення якості вищої освіти носить неперервний і динамічний характер, а відтак, потребує подальшого наукового вивчення і обґрунтування. У цьому контексті дослідження критеріїв і показників оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців є актуальним напрямом сучасних наукових розвідок.

Мета дослідження – здійснити огляд актуальних критеріїв та показників оцінювання якості вищої освіти в Україні у контексті їхньої відповідності вимогам українського законодавства і міжнародних стандартів.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використано методи аналізу наукових джерел і нормативних документів для з'ясування сучасного стану проблеми дослідження й виокремлення основних напрямів наукового пошуку, опитування студентів щодо підвищення якості вищої освіти, застосування показників її оцінювання.

Міжнародні та вітчизняні стандарти оцінювання якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Розуміння сутності якості вищої освіти як важливої умови зростання інтелектуального потенціалу суспільства й підвищення соціально-економічного добробуту держави актуалізує питання відповідності рівня розвитку вищої освіти європейським і світовим стандартам, підвищення якості викладання і навчання у закладах вищої освіти, підготовки конкурентоздатних фахівців на ринку праці. Сучасний етап розвитку і реформування вищої освіти у нашій державі здійснюється шляхом її інтеграції у Європейський простір вищої освіти, що передбачає «гармонізацію національного і міжнародного законодавства у галузі функціонування і взаємодії систем вищої освіти, модернізацію освітньої діяльності закладів вищої освіти із урахуванням найкращих європейських практик та вимог до якості освіти» (Ілійчук, 2022, с. 125). Забезпечення якості вищої освіти є обов'язковою і необхідною вимогою сучасності, визначальним принципом Болонської декларації й незаперечним пріоритетом для академічної спільноти та державної освітньої політики країн ЄС й інших розвинених країн світу (*Стратегія*, 2019).

Україна як європейська країна поділяє спільні цінності з державами-членами ЄС, прагне стати рівноправним членом європейської спільноти. Статтею 431 глави 23 Угоди про асоціацію між Україною і Європейським Союзом закріплено курс на активізацію співпраці України і ЄС у сфері вищої освіти, зокрема у напрямі «реформування і модернізації системи вищої освіти; сприяння зближенню в галузі вищої освіти у рамках Болонського процесу; покращення якості вищої освіти; розширення можливостей закладів вищої освіти; поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти; активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників» (*Угода про асоціацію*, 2014). Відповідно до зобов'язань, взятих Україною у рамках цієї Угоди, реформування системи вищої освіти повинно здійснюватися і узгоджуватися з такими ключовими документами, як: Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя та ін.

Забезпечення якості вищої освіти є необхідною вимогою сучасності, визначальним принципом Болонської декларації, основним пріоритетом державної освітньої політики країн Європи й інших розвинених країн світу. Україна як активний учасник Болонського процесу та урядовий член Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості вищої освіти (EQAR – European Quality Assurance Register in Higher Education) поступово інтегрується у європейську систему забезпечення якості вищої освіти, виконуючи необхідні організаційні умови для постійного членства у Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education) й участі у діяльності Європейського консорціуму з акредитації у вищій освіті (ECA – *European Consortium* for *Accreditation* in higher education) (*Європейський простір*, 2020, с. 33).

Створення єдиного Європейського простору вищої освіти, реформування національних систем вищої освіти держав-членів Європейського Союзу визначили необхідність розроблення й використання загальних стандартів забезпечення якості вищої освіти у ЄС. Основою функціонування системи забезпечення якості вищої освіти, її стандартизації, моніторингу й оцінювання якості є Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) (*Standards and guidelines*, 2015). Стандарти і рекомендації були розроблені спільними зусиллями Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education), Європейської асоціації закладів вищої освіти (EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education), Європейського союзу студентів (ESU – European Students Union), Європейської асоціації університетів (EUA – European University Association). Цей документ містить стандарти і

рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, а також стандарти і рекомендації щодо агентств забезпечення якості вищої освіти. Потреба у розробленні й дотриманні цих стандартів і рекомендацій у рамках Європейського освітнього простору зумовлена необхідністю вироблення спільних підходів до реформування систем вищої освіти у Європі (Бутенко, Денискіна, Єременко, 2021), високою мобільністю робочої сили і необхідністю створення спільних підходів до визнання дипломів, отриманих у країнах ЄС (*Аналіз стану*, 2021, с. 11).

В Україні ключові положення Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти імплементовано у Законі України «Про вищу освіту». Законом регулюється система забезпечення якості вищої освіти в Україні, складовими якої є системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО і якості вищої освіти, а також системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та незалежних установ оцінювання і забезпечення якості вищої освіти. При цьому якість вищої освіти визначається як відповідність умов здійснення освітньої діяльності і результатів навчання вимогам законодавства й стандартам вищої освіти, професійним або/та міжнародним стандартам, потребам усіх зацікавлених сторін та суспільства, що визначається процедурами зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» наголошено, що у XXI столітті держави, що входять у Європейський простір вищої освіти перейшли від моделі забезпечення якості шляхом визначення необхідних ресурсів до моделі забезпечення якості на основі результатів (*Стратегія розвитку*, 2022). Це, у свою чергу, передбачає визначення чітко вимірюваних критеріїв й індикаторів якості вищої освіти, запровадження структурованих складових забезпечення якості, серед яких, зокрема, стандарти вищої освіти, європейська кредитно-трансферна система, рамки кваліфікацій, вимірювані результати навчання, уніфікований додаток до диплома європейського зразка, рейтинги, фінансування залежно від результатів, що є ефективними в умовах зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Якість вищої освіти проголошена одним із стратегічних напрямів діяльності Міністерства освіти і науки України, про що йдеться в «Стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року». План містить стратегічні й операційні цілі, завдання і показники результативності кожного напряму діяльності впродовж визначеного періоду (Стратегічний план, 2019). Категорія якості є ключовою у «Стратегії Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 року» як органу, який здійснює державну політику у сфері забезпечення якості вищої освіти в Україні. Стратегія окреслює реалізацію цілей за такими напрямами, як: забезпечення якості надання освітніх послуг ЗВО і системного впливу діяльності Національного агентства, визнання якості результатів наукових досліджень. Щодо якості освітніх послуг, то НАЗЯВО зобов'язується гарантувати якість освітніх програм через впровадження ефективних процедур їхньої акредитації, функціонування внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО шляхом реалізації інформаційно-консультативної діяльності й бенчмаркінгу локальних систем якості, погодження стандартів та розроблення критеріїв забезпечення якості вищої освіти відповідно до кращих національних і світових практик (*Стратегія*, 2019).

У рамках Болонського процесу визначено, що основну відповідальність за якість надання освітніх послуг несуть заклади вищої освіти, які здійснюють внутрішнє оцінювання якості, тобто проводять комплекс процедур і заходів, які гарантують якість наявних освітніх програм й відповідність наданих послуг певним критеріям, що чітко визначені як самим закладом вищої освіти, так і агенціями оцінювання якості. В Україні система забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що здійснюється відповідно до «Положення про

акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 11.07.2019 р. № 977 (*Положення про акредитацію*, 2019). Положення визначає основні засади і порядок проведення акредитаційної експертизи освітніх програм, за якими здійснюється професійна підготовка здобувачів як інструменту зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Оцінювання освітньої програми та освітньої діяльності закладу вищої освіти за конкретною освітньою програмою здійснюється за відповідними критеріями, розробленими із урахуванням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG): проєктування та цілі освітньої програми; структура та зміст освітньої програми; доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання; навчання і викладання за освітньою програмою; контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність; людські ресурси; освітнє середовище та матеріальні ресурси; внутрішнє забезпечення якості освітньої програми; прозорість та публічність; навчання через дослідження (застосовується у процесі акредитації освітніх програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти). Встановлення відповідності освітньої програми й освітньої діяльності закладу вищої освіти здійснюється за кожним критерієм відповідно до шкали оцінювання, що охоплює чотири рівні відповідності: рівень «А» – повна відповідність та інноваційний / взірцевий характер; рівень «В» – відповідність з недоліками, що не є суттєвими; рівень «Е» – часткова невідповідність, виявлені недоліки можна усунути впродовж одного року; рівень «F» – невідповідність, виявлені недоліки мають фундаментальний характер або/та не можуть бути усунені впродовж одного року (Положення про акредитацію освітніх програм, 2019). Ці критерії застосовуються закладами вищої освіти для підготовки відомостей про самооцінювання, Національним агентством, галузевими експертними радами й експертами під час проведення акредитацій освітніх програм.

Внутрішні стандарти освітньої діяльності ЗВО: критерії та показники якості вищої освіти. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти опирається на «унікальну внутрішню культуру закладу вищої освіти, його місію і традиції, певну політику якості, довіру та взаємоповагу між усіма членами університетської спільноти» (*Рекомендації,* 2019). Система внутрішнього забезпечення якості регулюється Законом України «Про вищу освіту», згідно якого заклади вищої освіти повинні мати чіткі процедури забезпечення якості вищої освіти, здійснювати моніторинг і періодичний перегляд освітніх програм, створювати умови для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, забезпечувати необхідні ресурси для організації освітнього процесу, створювати інформаційні системи для ефективного управління освітнім процесом, забезпечувати дотримання академічної доброчесності учасниками освітнього процесу й публічність інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації тощо (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Відтак, важливими напрямами діяльності сучасних університетів є формування власної системи забезпечення якості вищої освіти на інституційному рівні, розроблення внутрішніх стандартів освітньої діяльності ЗВО, її моніторинг і оцінювання із урахуванням потреб студентів, роботодавців, інших груп стейкхолдерів і суспільства.

Мірилом оцінки якості вищої освіти і освітньої діяльності ЗВО, як зазначалося вище, виступають відповідні критерії і показники, за якими здійснюється контроль за різними напрямами діяльності закладу вищої освіти, моніторинг і оцінювання освітніх програм, прогнозування шляхів розвитку і подолання труднощів на основі отриманих результатів, накопичення статистичних даних та їх аналіз. З цією метою у сучасних університетах широко використовуються анкетування, тестування, соціологічні опитування здобувачів вищої освіти і викладачів, представників органів студентського самоврядування, випускників та роботодавців з метою виявлення рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців, застосовуються різні форми організації контролю за кадровим,

навчально-методичним й матеріально-технічним забезпеченням освітньої діяльності, якістю проведення занять, різних видів практик, організації науково-дослідної діяльності і самостійної роботи студентів тощо.

У контексті цієї наукової розвідки звернемося до огляду здобутків сучасних науковців на проблему оцінювання якості вищої освіти. Так, здійснивши аналіз низки наукових праць, О. Чабала зауважує, що дослідники, зважаючи на особливості трактування категорії якості вищої освіти, мають різні погляди щодо її критеріїв і показників. Зокрема, перша група науковців визначає якість вищої освіти за сукупністю показників результативності і стану освітнього процесу (зміст освіти, форми і методи навчання, кадровий потенціал, матеріально-технічна база тощо); друга група акцентує увагу на відповідності результату цілям освіти та потенційному розвитку особистості; третя група критеріями якості вищої освіти вважає сформований рівень знань, умінь і навичок студентів у поєднанні з соціально важливими особистісними якостями; четверта група наголошує на відповідності певної сукупності характеристик освітнього процесу і його результатів стандартизованим вимогам, особистісним потребам і суспільним нормам; п'ята група основним критерієм якості визначає спроможність закладу вищої освіти задовольняти не лише наявні, але й майбутні запити суспільства (Чабала, 2012, с. 27).

У дослідженні проблеми якості вищої освіти та її оцінювання С. Прилипко і Г. Клімова опираються на три основні підходи, що знайшли відображення у сучасній науці: об'єктивістський, релятивістський і компетентнісний. Згідно з об'єктивістським підходом аналіз якості вищої освіти здійснюється на основі вхідних показників освітньої системи університету (професійний рівень науково-педагогічних працівників, рівень знань здобувачів на початковому етапі навчання, рівень матеріально-технічного забезпечення тощо) та вихідних показників (рейтинг випускників, можливості працевлаштування і т.п.). Релятивістський підхід опирається на досягнення цілей освіти, тобто якість професійної підготовки фахівців визначається відповідністю рівня навчальних досягнень студентів запланованому результату відповідно до вимог освітніх стандартів. Компетентнісний підхід зорієнтований на оцінювання якості вищої освіти, виходячи із сформованого рівня компетентностей і творчої пізнавальної активності здобувачів (Прилипко, Клімова, 2014, с. 81). Відтак, якість вищої освіти визначається відповідністю інституційних умов, освітніх процесів і результатів навчання освітнім стандартам, потребам особистості та суспільства.

Оцінювання якості освіти у закладах вищої освіти І. Аннєнкова пропонує здійснювати за такими напрямами: оцінка умов здійснення освітнього процесу, оцінка поточних показників його реалізації і оцінка результатів. На переконання автора критерії якості результату освітнього процесу дають змогу визначити рівень підготовленості студентів, а критерії якості умов здійснення і реалізації освітнього процесу дозволяють здійснювати координацію діяльності усіх його учасників. Розроблений дослідницею критеріальний комплекс якості освітнього процесу у ЗВО містить три групи, конкретизовані у наступних показниках:

1. Критерії якості умов організації і здійснення освітнього процесу: кадровий потенціал; якість викладання; потенціал абітурієнтів; навчально-методичне забезпечення освітніх програм; інформаційний і бібліотечний ресурси; матеріально-технічне забезпечення; науковий та інноваційний потенціал; задоволеність здобувачів вищої освіти і співробітників соціальними умовами.

2. Критерії якості реалізації освітнього процесу: лідируюча роль керівництва щодо забезпечення якості й постійного покращення діяльності ЗВО, відповідність місії і стратегії закладу вищої освіти поставленим цілям; реалізація внутрішньої гарантії якості професійної підготовки фахівців; реалізація освітніх програм; забезпечення академічної мобільності студентів і викладачів; здійснення загального менеджменту у ЗВО, включаючи управління інфраструктурою, персоналом, матеріальними та інформаційними ресурсами, технологіями тощо.

3. Критерії якості результатів освітнього процесу: успішність здобувачів вищої освіти; рівень сформованості професійних якостей і компетенцій; готовність студентів до подальшого здобуття освіти; результативність набору студентів; рівень задоволеності роботодавців; результати ЗВО відносно запланованих цілей забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців (Аннєнкова, 2011).

Розглядаючи проблему забезпечення якості вищої освіти як пріоритетну домінанту становлення інноваційного суспільства, Г. Клімова зауважує, що в системі якості необхідно розрізняти такі складові: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти і якість результату вищої освіти.

Якість потенціалу вищої освіти визначається такими показниками, як: якість освітнього стандарту, якість освітніх програм, якість науково-педагогічних кадрів, якість матеріально-технічного й інформаційно-методичного забезпечення, якість викладання (якість навчального процесу і педагогічної діяльності), якість наукових досліджень, якість підготовки абітурієнтів і студентів, якість виховання тощо.

Якість процесу вищої освіти характеризується сукупністю таких показників, як: якість освітньої діяльності і контролю освітнього процесу, високий рівень мотивації викладацького складу, позитивне ставлення студентів до навчання, інтенсивність освітнього процесу та ін.

Якість результату вищої освіти визначається такими показниками: задоволення вимог споживачів освітніх послуг, реалізація індивідуальних здібностей учасників освітнього процесу, працевлаштування, усвідомлення професіоналізму, оволодіння здатністю до самоосвіти тощо (Клімова, 2017).

Схожої думки до трактування якості вищої освіти і її оцінювання дотримуються Л. Бєлова, В. Бульба, О. Поступна і О. Біляковська. До основних показників якості автори відносять: якість розроблення і функціонування державних механізмів регулювання освітніх процесів (якість освітніх стандартів, якість нормативної бази, якість освітніх програм), якість управління вищою освітою, якість змісту освіти, якість умов і ресурсного забезпечення вищої освіти (кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне, фінансове, інформаційне, наукове), якість професорсько-викладацького складу, якість освітнього процесу, якість освітніх технологій, якість результатів вищої освіти, якість взаємодії з усіма зацікавленими сторонами (Бєлова, Бульба, Поступна, 2018; Біляковська, 2020).

Досліджуючи сутність і ознаки якості вищої освіти, Т. Рогова виокремлює два підходи до її оцінювання. Згідно з першим підходом оцінювання якості вищої освіти спрямовується на отримання своєчасної і достовірної інформації про діяльність закладів вищої освіти, відповідність результатів навчання вимогам, встановлених законодавством, відповідним стандартам вищої освіти. Другий підхід зосереджує увагу на відповідності якості запитам споживачів освітніх послуг, визначає оцінювання якості як механізм взаємодії, що спрямований на самовдосконалення освітньої системи, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу і, як наслідок, на підвищення якості підготовки фахівців. Автор визначає такі критерії оцінювання якості вищої освіти: нормативний, соціальний, науково-методичний, особистісний.

Нормативний критерій – характеризує цілі закладу вищої освіти, змістове наповнення професійної підготовки фахівців та її відповідність освітнім стандартам, рівень навчальних досягнень студентів, їх оцінювання за допомогою різних кваліметричних засобів. Показники відповідності визначаються документами, у яких зазначено норми та вимоги до знань і умінь здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних кадрів, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, санітарно-гігієнічного стану освітнього середовища тощо.

Соціальний критерій – дозволяє виявити загальний рівень освіченості та соціальної зрілості випускників, відображає потреби й очікування суспільства. Показниками якості вищої освіти є імідж університету, його місія і стратегія, ступінь залучення партнерів до розроблення і реалізації освітньої політики закладу вищої освіти, реальні перспективи працевлаштування випускників та ін.

Науково-методичний критерій – визначає відповідність освітнього процесу і його результатів сучасним тенденціям розвитку професійної освіти. Показниками є актуальність і сучасність освітніх програм, застосування інноваційних технологій та методик організації освітнього процесу, якісне науково-методичне і

матеріально-технічне забезпечення, високий рівень професійної кваліфікації викладачів, наявність ефективної системи контролю і самоконтролю і т.п.

Особистісний критерій – відображає відповідність освітнього процесу потребам, інтересам і можливостям його суб'єктів. Показниками цього критерію є компетентність випускника як індивідуально-особистісна якість, яка характеризує рівень його освіченості і вихованості, спрямованість особистості, її соціальні характеристики, здатність творчо діяти й розв'язувати різноманітні завдання у професійній діяльності і в повсякденному житті тощо (Рогова, 2020, с. 158–159).

Аналіз наукової літератури вказує на відсутність єдиної науково обґрунтованої системи критеріїв та показників оцінювання якості професійної підготовки студентів у сучасному університеті. Відтак, можна виокремити такі основні підходи до оцінювання якості вищої освіти, як: виконання вимог освітніх і професійних стандартів; досягнення наперед визначених цілей освіти на різних етапах навчання; забезпечення необхідних умов для організації освітнього процесу у закладі вищої освіти; задоволення очікувань споживачів освітніх послуг та потреб ринку праці у висококваліфікованих фахівцях. При цьому оцінювання якості вищої освіти у ЗВО є комплексною системною процедурою, яка визначає діяльність закладу вищої освіти у сукупності всіх його складових.

Ставлення студентів до необхідності підвищення якості вищої освіти в Україні. Важливим інструментом оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО є опитування студентів, що дозволяє швидко і оперативно отримати інформацію щодо якості надання освітніх послуг від їх безпосередніх споживачів. У ході цієї наукової розвідки нами було проведено опитування здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника з метою з'ясування їхнього ставлення до необхідності підвищення якості вищої освіти, виокремлення критеріїв і показників оцінювання якості підготовки студентів у ЗВО в контексті їх пріоритетності. У опитуванні взяло участь 168 студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Результати дослідження продемонстрували ставлення здобувачів до проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні. Зокрема, 38,3 % респондентів зауважили, що це питання є дуже актуальним і потребує подальшого вирішення, 49,4 % здобувачів зазначили, що означена проблема важлива, але є і більш нагальні проблеми й тільки незначна кількість студентів (9,3 %) вважають, що ця проблема існує, але вона не є настільки важливою, щоб потребувала негайного вирішення (рис. 1).

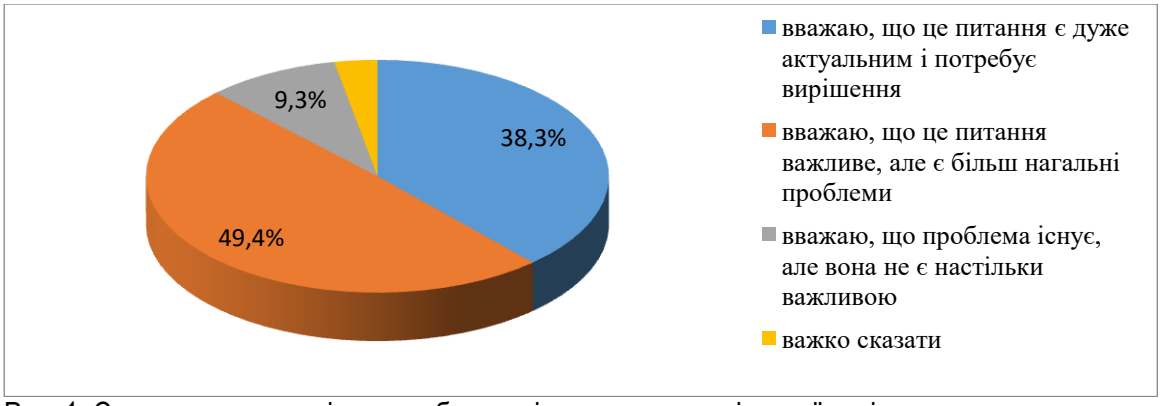

Рис. 1. Ставлення студентів до проблеми підвищення якості вищої освіти

Важливим завданням опитування було виявлення оцінки здобувачами вищої освіти якості надання освітніх послуг у нашій державі. Загалом більшість студентів вказали на середній рівень якості вищої освіти в Україні (38,9 %). Щодо інших відповідей, то отримали такі результати: високий – 7,4 %, вищий за середній 25,3 %, нижчий за середній – 20,3 % і низький – 3,1 % респондентів (рис. 2).

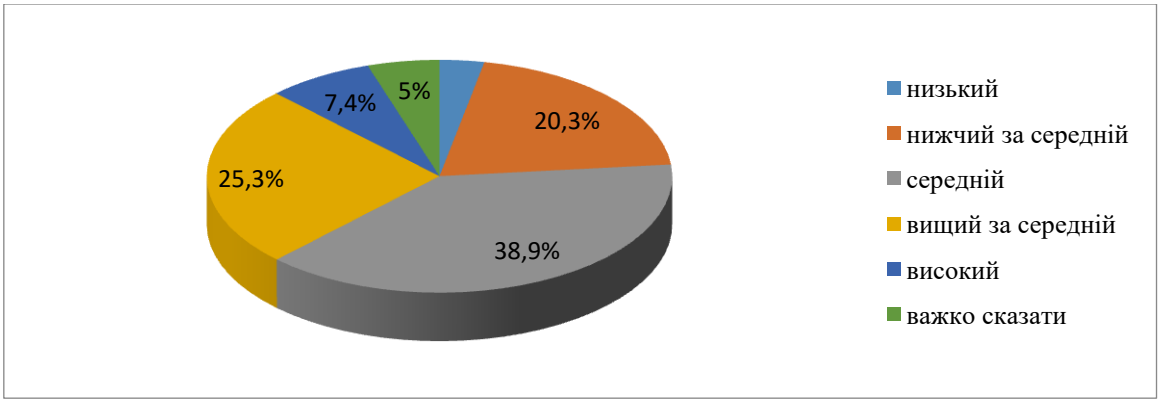

Рис. 2. Оцінка студентами рівня якості вищої освіти в Україні

У процесі дослідження виявлено, що серед показників оцінювання якості вищої освіти студенти виокремлюють: дотримання принципів академічної доброчесності (69,1 %); постійний моніторинг якості освітньої діяльності ЗВО (59,3 %); висока кваліфікація викладацького складу (74,1 %); належне матеріально-технічне забезпечення (62,3 %); висока мотивація студентів до навчання (54,3 %); використання інноваційних освітніх технологій (61,7 %); наявність доступу до відповідної інфраструктури та інформаційних ресурсів (59,3 %); належне навчально-методичне забезпечення (61,1 %); відповідність змісту освіти майбутній професійній діяльності (78,4 %); високий рівень викладання навчальних дисциплін (72,8 %); належний рівень організації виробничої практики (54,9 %); участь студентів у науково-дослідній діяльності (49,3 %); участь здобувачів у програмах академічної мобільності (37,7 %); працевлаштування випускників (60,5 %). Відповідаючи на питання анкети здобувачі обирали відповіді із запропонованого списку без обмеження кількості вибору або пропонували свій варіант відповіді (рис. 3).

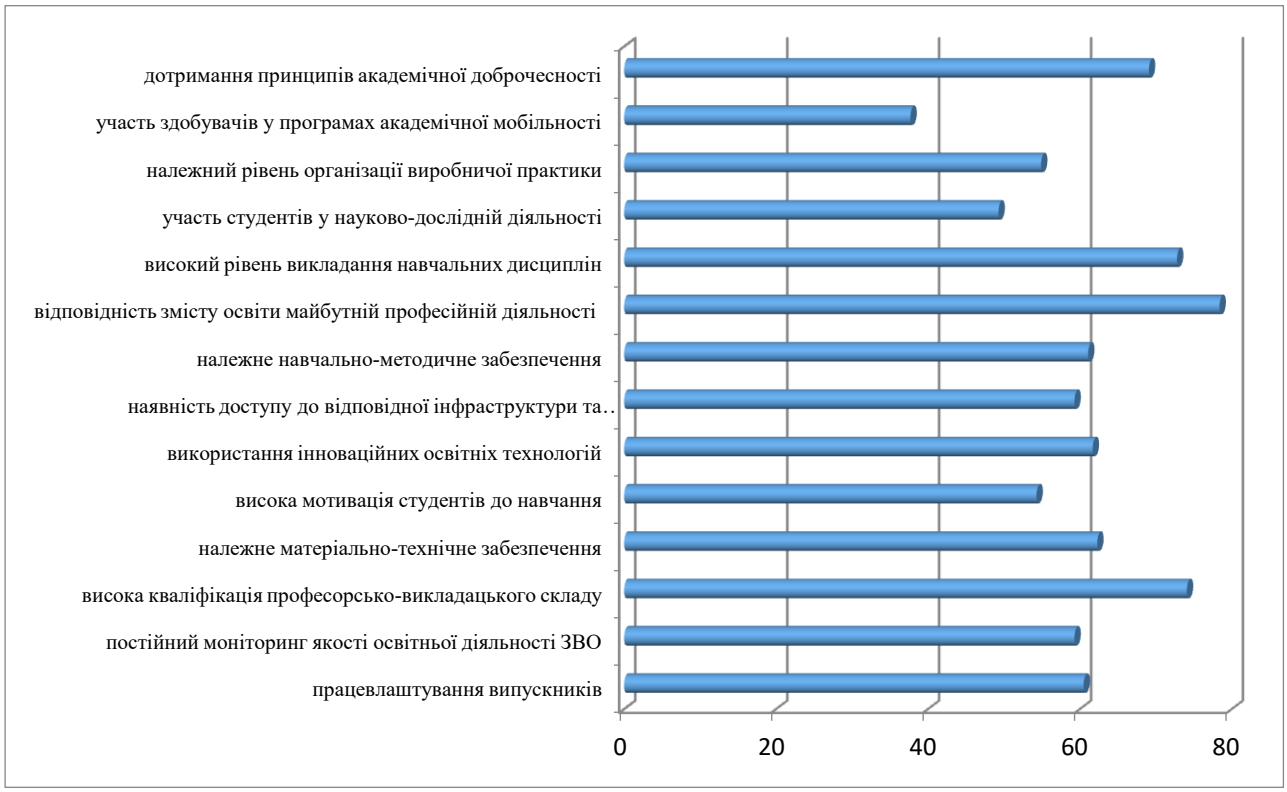

Рис. 3. Виокремлені студентами показники оцінювання якості вищої освіти

Проведене дослідження дало змогу констатувати, що абсолютна більшість здобувачів вважає проблему удосконалення й підвищення якості вищої освіти важливою і актуальною. Оцінюючи рівень якості надання освітніх послуг у нашій країні, значна частина студентів вказала на середній рівень і лише незнана кількість респондентів відзначила високий рівень якості вищої освіти. Серед показників оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців визначено: відповідність змісту освіти майбутній професійній діяльності, висока кваліфікація викладацького складу, належне матеріально-технічне і навчально-методичне забезпечення, високий рівень викладання, дотримання принципів академічної доброчесності, використання інноваційних освітніх технологій тощо.

Висновки. Якість вищої освіти є ключовою вимогою і основою європейських домовленостей у рамках Болонського процесу, повноправною учасницею якого є Україна. Відтак стратегічним завданням освітньої політики нашої держави є забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, оцінювання її результативності й управління якістю відповідно до вимог законодавства і міжнародних стандартів. Суб'єктами забезпечення якості вищої освіти є, з одного боку, вищі органи влади у галузі освіти, які повинні створити необхідні умови для розвитку і формування системи зовнішнього забезпечення якості, а з іншого – заклади вищої освіти, які несуть відповідальність за створення і функціонування системи внутрішнього забезпечення якості. Оцінювання якості вищої освіти є дуже складним процесом, який здійснюється із застосуванням чітко визначених і затверджених процедур, механізмів, інструментів, критеріїв та показників. Сьогодні до оцінювання якості вищої освіти залучаються роботодавці, здобувачі та інші стейкхолдери, що сприяє наближенню змісту професійної підготовки майбутніх фахівців до реальних потреб ринку праці.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у компаративному дослідженні систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти у країнах Європи, з'ясуванні механізмів, критеріїв і показників оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців у Європейському просторі вищої освіти.

Література

Аналіз стану та основні підходи з оцінювання якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти України : монографія / за ред. С. Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021. 160 с.

Аннєнкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 4–8.

Бєлова Л. О., Бульба В. Г., Поступна О. В. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні : експертне оцінювання. *Теорія та практика державного управління*. 2018. Вип. 2. С. 8–17.

Біляковська О. О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Львівський національний університет імені Івана Франка, Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2020. 557 с.

Європейський простір вищої освіти : параметри якості та експертизи : навчальний посібник / уклад.: Батечко Н. Г., Бульвінська О. І., Локшина О. І., Мосьпан Н. В., Проценко О. Б., Сисоєва С. О., Соколова І. В.; за ред. Сисоєвої С. О. Київ, 2020. 152 с.

Ілійчук Л. Управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. *Сучасні тенденції забезпечення якості підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції : монографія* / за заг. ред. В. В. Іванишин. Кам'янець-Подільський : Заклад вищої освіти «Подільський державний університет». Херсон : Олді+, 2022. С. 124–133.

Клімова Г. П. Забезпечення якості вищої освіти як пріоритетна детермінанта становлення інноваційного суспільства в Україні. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2017. № 2 (33). С. 65–73.

Пономарьова Г. Ф. Формування актуальних академічних цінностей у майбутніх фахівців закладів освіти: контекст філософії вищої освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 122–130. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13.

Прилипко С. М., Клімова Г. П. Якість вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Право та інновації*. 2014. № 1–2 (5–6). С. 80–87.

Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text. (Дата звернення: 01.09.22).

Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.07.2019 р. № 977. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text. (Дата звернення: 01.09.22).

Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text. (Дата звернення: 01.09.22).

Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286 (Дата звернення: 01.09.22).

Рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти стосовно запровадження внутрішньої системи забезпечення якості : Затверджено рішенням НАЗЯВО від 26.09.2019 р. № 6. URL : https://cutt.ly/ON9IcME (Дата звернення: 01.09.22).

Рогова Т. В. Теоретичні питання оцінювання якості вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 68. Т. 2. С. 156–160.

Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року. 2019. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf. (Дата звернення: 01.09.22).

Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. 2019. URL : https://cutt.ly/HN9IXDR (Дата звернення: 01.09.22).

Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. 2014. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text. (Дата звернення: 01.09.22).

Чабала О. Якість освіти як соціально-філософська категорія : особливі риси та сучасні вимоги. *Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України : європейський вимір :* колективна монографія / авт. кол. : В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 22–30.

Щудло С. Вища освіта у пошуку якості : quo vadis. Харків – Дрогобич : Коло, 2012. 340 с.

Butenko, A., Denyskina, G., Yeremenko, O. Formation of a Study Program in the Context of Conformity with the ESG (on the Material of the Analysis of Study Programs in Ukraine). *Education Science.* 2021. Vol. 11. (670). https://doi.org/10.3390/educsci11110670.

Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). 2015. URL : https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. (Access: 01.09.22)

References

Annienkova, I. P. (2011). Criteria and indicators of the quality of education in universities. *Science and education.* № 8. 4–8 (ukr).

Association Agreement between the European Union and the European Atomic Energy Community and their member states, of the one part, and Ukraine, of the other part (2014). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (Access: 01.09.22) (ukr).

Bielova, L. O., Bulba, V. H., & Postupna O. V. (2018). State and problems of quality management of education and educational activities in Ukraine: expert assessment. *Theory and Practice of Public Administration.* № 2. 8–17 (ukr).

Biliakovska, O. O. (2020). The system of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and in Ukraine. Doctoral thesis (ukr).

Butenko, A., Denyskina, G., & Yeremenko, O. (2021). Formation of a Study Program in the Context of Conformity with the ESG (on the Material of the Analysis of Study Programs in Ukraine). *Education Science.* 2021. Vol. 11 (670). https://doi.org/10.3390/educsci11110670 (eng).

Chabala, O. (2012). The quality of education as a social and philosophical category: special features and modern requirements. Andrushchenko, V., Boichenko, M., Horbunova, L., & Nadolnyi, I. (Ed.). *Philosophical and methodological principles for improving the quality of higher education in Ukraine: European dimension: collective monograf* . 22–30 (ukr).

Iliichuk, L. (2022). Management of the quality of professional training of future specialists in the conditions of distance learning. *Modern trends in ensuring the quality of specialist training: problems and ways to solve them in the conditions of globalization and European economic integration.* Higher Educational Institution «Podillia State University» Oldi+, 124–133 (ukr).

Klimova, H. P. (2017). Quality assurance of higher education as a priority determinant of innovative society formation in Ukraine. *The Bulletin of Yaroslav Mudryi National Law University*. № 2 (33). 65–73 (ukr).

Londar, S. L. (Ed.) (2021). State analysis and main approaches to evaluating the quality of educational services provided by higher education institutions of Ukraine: monograph. State Scientific Institution «Institute of Educational Analytics» (ukr).

On higher education: Law of Ukraine. № 1556-VII (2014). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (Access: 01.09.22) (ukr).

On the approval of the Regulation on the accreditation of educational programs, according to which higher education students are trained: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. № 977 (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text (Access: 01.09.22) (ukr).

On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine. № 286-p (2022). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286- (Access: 01.09.22) (ukr).

On the National Doctrine of Education Development: Decree of the President of Ukraine. № 347/2002 (2002). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text (Access: 01.09.22) (ukr).

Ponomarova, H. F. (2019). Formation of topical academic values in future educators in the context of modern philosophy of higher education in Ukraine. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education —Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 122–130. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13 (ukr).

Prylypko, S. M., & Klimova, H. P. (2014). The quality of higher education in Ukraine in the context of the Bologna process. *Law and Innovation*. № 1–2 (5–6). 80–87 (ukr).

Recommendations of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education regarding the introduction of an internal quality assurance system (2019). https://cutt.ly/ON9IcME (Access: 01.09.22) (ukr).

Rohova, T. V. (2020). Theoretical issues of assessing the quality of higher education. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools.* № 68. T. 2. 156–160 (ukr).

Shchudlo, S. (2012). Higher education in search of quality : quo vadis (ukr).

Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. (2015). https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Access: 01.09.22) (eng).

Strategic plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2024 (2019). https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf (Access: 01.09.22) (ukr).

Strategy of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education until 2022 (2019) https://cutt.ly/HN9IXDR (ukr).

Sysoieva, S. O. (2020) (Ed.). European Area of Higher Education: parameters of quality and expertise: textbook (ukr).

CRITERIA AND INDICATORS FOR EVALUATING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Liubomyra Iliichuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Primary Education Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine, e-mail: liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

The relevance of scientific research is determined by modern globalization processes, which determine the need to ensure the quality of higher education, its integration into the European and world educational space. It is emphasized that the category of quality is one of the central ones in scientific discussions regarding the problems of Ukrainian higher education.

The purpose of the study is to analyze modern approaches to ensuring the quality of higher education, to identify criteria and indicators for evaluating the quality of professional training of future specialists. To achieve the goal, the methods of analysis of scientific sources and normative documents were used to determine the current state of the research problem and highlight the main directions of scientific research, comparison and generalization – with the aim of substantiating scientific approaches to solving the researched problem, surveying higher education students regarding provision and promotion quality of higher education, identification of criteria and indicators of its evaluation.

The results of the conducted research were the determination and justification of certain provisions regarding quality assurance of higher education in the context of European and national standards. Based on the analysis of Ukrainian legislation, the criteria and indicators for evaluating the quality of higher education have been identified. The main approaches to assessing the quality of professional training of future specialists in modern scientific research are considered. It was noted that an important tool for quality monitoring is a comprehensive study of public opinion of higher education seekers, which allows for quick and efficient evaluations and proposals regarding the quality of educational services. The article presents the results of a student survey on the need to improve the quality of higher education, to identify the most effective criteria and indicators for its evaluation.

It was concluded that ensuring the quality of higher education integrated into the single European educational space is one of the key goals of reforming the higher education system in Ukraine. This requires, first of all, the use of clear and understandable criteria and indicators for evaluating the quality of professional training of future specialists, ensuring their compliance with the requirements of Ukrainian legislation and international quality standards of higher education.

Keywords: *higher education, quality of higher education, quality assurance, criteria and indicators of quality assessment, professional training, higher education students.*

Стаття надійшла до редакції / Received 03.09.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 93 % (Unicheck ID1013050968)
© Ілійчук Любомира Василівна, 2022.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-6
УДК: 378: 376-051 (043.3)

Лілія Іванівна Нічуговська,
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3704-8126
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна
lilia-nichugovska@ukr.net

Людмила Миколаївна Ніколенко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-8708-3117
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна
l.nikolenko1@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Наукова стаття стосується важливої проблеми розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти, вирішення якої актуалізовано суттєвими змінами в практиці корекційної роботи та підходах до її організації як у спеціальних, так і в інклюзивних закладах, зміст діяльності яких значно переструктуровується в умовах воєнного часу. Вирішення цієї проблеми потребує від закладів вищої освіти швидкого реагування на запити й виклики освітньої практики та приділення особливої уваги оновленню змісту підготовки корекційних педагогів в аспекті формування навичок особистісної та професійної мобільності.

У статті проаналізовані наукові погляди на феномен професійної мобільності, означені теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти (концептуальні підходи, принципи та організаційно-педагогічні умови). Передбачається, що в подальшому розбудована на цих наукових засадах технологія розвитку професійної мобільності педагога спеціальної освіти дасть високоякісний результат.

Ключові слова: *професійна мобільність, педагогічна компетентність, спеціальна освіта, педагог спеціальної освіти, заклади вищої освіти, здобувачі вищої освіти, компетентнісний підхід.*

Вступ. Інтеграція вітчизняної вищої освіти в загальноєвропейський освітній простір передбачає зміну вектору педагогічної парадигми, перебудову системи надання освітніх послуг за напрямом забезпечення рівноправного доступу, підвищення конкурентоспроможності та соціального статусу осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) на основі гуманістично-демократичних цінностей і норм ООН. Інноваційні орієнтири освітньої політики України відображено в основних державних нормативних документах: законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017), Концепція Нової української школи (2017), Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2021–2025 роки (2021) та інших. Зокрема, у Концепції Нової української школи наголошується, що сучасна вітчизняна школа потребує вчителя, який може не лише швидко адаптуватись до

динамічних суспільних змін, а й швидко і творчо реагувати на виклики сьогодення. Особливою мірою це стосується педагогів сфери спеціальної освіти, котрі в реаліях сьогодення (впровадження різних форм навчання для осіб з ООП й необхідність забезпечення його належної якості; пандемія covid-19; воєнне вторгнення РФ і наслідки його впливу на дітей з порушеннями розвитку) мають вирішувати складні завдання запровадження щодо цієї категорії дітей комплексу таких заходів (відповідних форм, методів, змісту навчання тощо), що сприятимуть стабілізації загального стану дитини та спонукатимуть до подальшого розвитку особистості в цілому. А це, відповідно, потребує від закладів вищої освіти швидкого реагування на запити й виклики освітньої практики, зокрема, у питаннях професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, розвитку у них не лише інклюзивно орієнтованих компетентностей (Нічуговська, Ніколенко, 2020), а й професійної мобільності, що вимагатиме оновлення змісту професійної підготовки, що ґрунтується (за В. Синьовим, 2020) на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та ін.), які дають можливість студентам не тільки за короткий термін здобути необхідні професійні знання, уміння і навички, а й успішно поєднувати навчання у вищих навчальних закладах з іншими видами діяльності.

У зв'язку із зазначеним, наукове дослідження теоретичних й емпіричних сторін феномену професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти є особливо важливим та значущим у світлі вирішення проблем спеціальної та інклюзивної освіти, де на практиці від фахівця вимагається володіння підходами до взаємодії з дітьми різних категорій психофізичних порушень, швидкого реагування на виклики щодо задоволення освітньо-виховних та корекційно-розвивальних потреб цих дітей в різних часових та просторових вимірах, інших специфічних проявів професійної мобільності.

Аналіз наукових праць із порушеного питання показує, що професійна мобільність є об'єктом досліджень у роботах з професійної підготовки фахівців різних галузей і найчастіше розглядається як:

– одна з цільових домінант вищої професійної освіти, що носить інтегративний характер (Є. Іванченко (2005), Л. Сушенцева (2016) та інші);

– критерій професійної компетентності й уміння знаходити способи розв'язання проблем та виконання нестандартних завдань (Р. Арнольд (1991), А. Шелтон (2005) та інші);

– здатність до зміни професійної належності фахівця і готовність особистості працювати в умовах динамічних змін в рамках нової спеціалізації (О. Безпалько (2012), О. Семеног та Н. Кожем'якіна (2020), інші);

– інтегративна характеристика фахівців, що визначає їхню готовність і здатність до інноваційних перетворень власної особистості й навколишнього світу (Червоненко, 2022);

– здатність і готовність суб'єкта до опанування новими технологіями щодо одержання додаткових знань і умінь, котрі забезпечують ефективність трудової діяльності (В. Куйбіда та І. Шпекторенко (2018), інші).

Так, стосовно підготовки майбутніх педагогів, О. Лапіна (2017) представляє професійну мобільність як здатність до швидкої переорієнтації педагога у професійному та особистісному аспектах відповідно до нових вимог кваліфікації зі збереженням професійної та соціальної ідентичності та досвіду. Професійна мобільність є здатністю до активної, а головне – свідомої «реконструкції» професійного досвіду.

У дисертації І. Горбачової (2018) визначено поняття «професійна мобільність учителя» як інтегроване особистісне утворення, що характеризується прагненнями швидко й оперативно розкривати власний потенціал у різних видах педагогічної діяльності, знаннями про власні потенційні можливості й оновлені вимоги учительської праці, уміннями швидко сприймати зміни в освітній галузі й реагувати на них, бути відкритим до освітніх інновацій, оперативно розв'язувати стандартні й нестандартні педагогічні ситуації, виявляти гнучкість під час перенесення професійних умінь у новій ситуації, розвивати креативне інноваційне мислення, прогнозувати власні позитивні зміни, а

також розвитком особистісних якостей (адаптивність, активність, емоційна стійкість, ініціативність, рішучість, самостійність, сила волі, схильність до ризику, цілеспрямованість) та сприяє розвитку професійного акме.

Звернувшись до науково-педагогічних досліджень з проблеми розвитку професійної мобільності майбутнього педагога галузі спеціальної освіти, бачимо, що дослідники спираються на загальнопедагогічні підходи. Водночас, Т. Докучина (2021) виокремлює такі особливості професійної мобільності корекційного педагога: здатність здійснювати корекцію розвитку дітей з різними типами порушень в межах однієї нозології або різних (за умови здобуття додаткової спеціальної освіти).

Як показують літературні джерела, останніми роками інтерес вчених до цього феномену зростає, що актуалізувало наш науковий інтерес та визначило **мету роботи:** розглянути теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу.

Методи дослідження: контекст-аналіз наукових джерел для з'ясування ступеня дослідженості порушеної проблеми, метод аналізу та синтезу з метою визначення сутності поняття «професійна мобільність студентів»; метод систематизації та узагальнення з метою формулювання умовиводів щодо здійсненого аналізу та синтезу теоретичних положень.

Огляд наукових досліджень феномена професійної мобільності у різних науках. Проведений контекст-аналіз з проблеми дослідження засвідчує, що в процесі модернізації вищої освіти на багаторівневу систему підготовки здобувачів особливої ваги набуває наукове обґрунтування феномена професійної мобільності як компоненти професійної компетентності майбутнього педагога спеціальної освіти.

Професійна мобільність досить часто виступає предметом досліджень у науково-педагогічних працях, аналіз яких показав, що вона є міждисциплінарною категорією, зокрема, соціально-економічний напрям досліджень професійної мобільності спрямований на вивчення процесів зміни професії, посади, місця роботи.

У цьому плані цікавим видається представлення поліпрофесійної мобільності соціального працівника у роботі М. Білозерової (2018), котру дослідниця трактує як здатність працівника до змін у напрямах професійної діяльності в межах компетентності працівника соціального профілю, пов'язаних із необхідністю реалізації знань, умінь і навичок економічного, юридичного, правового, психолого-педагогічного напрямів, а також здатності до відтворення досвіду надання ним соціальних послуг відповідно до потреб різних груп клієнтів.

Для психології актуальним є вивчення психологічної готовності до зміни професії та адаптації до нових умов професійної діяльності. На підтвердження наведемо тезу зі статті О. Тарасової (2018), що для опановування нових технологій на новому робочому місці фахівцеві необхідно бути психологічно мобільним. Адже психологічна мобільність до майбутньої професійної діяльності неможлива без прояву професійної мобільності, що під час трудової діяльності передбачає здатність особистості сприймати зовнішні впливи, правильно реагувати на зміни залежно від ситуації. Бути мобільною особистістю означає самоактуалізуватися й не знижувати свою особистісну активність, не зупинятися на досягнутому, а завжди йти вперед і до нового. Така людина створює нові схеми поведінки або модифікує вже існуючі. Це дає їй змогу ефективніше взаємодіяти з навколишнім середовищем, постійно змінюючи та оновлюючи пов'язані з цим відносини. Однією з умов ефективності прояву психологічної мобільності є компетентність працівника, адже освічена особистість може швидше адаптуватися до змінюваних умов.

Повною мірою ці характеристики стосуються і педагога спеціальної освіти (особливо в аспекті корекційної роботи), адже з кожним новим учнем необхідно створювати нову схему / програму індивідуального розвитку, взаємодіяти з новим оточенням тощо.

У педагогічному аспекті професійна мобільність розглядається з позиції зміни характеру та змісту педагогічної діяльності

відповідно до нової ситуації, вимог, викликів сьогодення. Більшість науковців розглядають професійну мобільність або як якість особистості, або як процес специфічної діяльності фахівця в межах обраної професії.

Стійкою інтегральною якістю особистості, яка визначає зміст, спрямованість і характер її діяльності в процесі професійної реалізації, представляє професійну мобільність О. Дем'яненко (2018). У світлі цього вона вказує, що сучасні фахівці мають володіти не тільки фундаментальними знаннями у своїй галузі, але й мати широкий кругозір, невичерпне професійне креативне мислення, не боятися висловлювати сміливі ідеї та приймати неоднозначні рішення, оскільки кожен спеціаліст має бачити світ крізь призму своєї спеціальності. А також зазначає, що формуванню професійної мобільності фахівця сприяє така організація процесу навчання, за якої створюються умови для розвитку професійної мобільності, здійснюються зміни змісту навчання, сукупність яких, імітуючи види професійної діяльності, забезпечує майбутньому фахівцю індивідуальний шлях розвитку складників мобільності відповідно до факторів зовнішнього середовища.

У роботі Н. Дячок (2020) представлено діяльнісний підхід до професійної мобільності педагога і подана структура професійної мобільності вчителя, яка складається з чотирьох компонентів: особистісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний. На основі цих компонентів виокремлено рівні професійної мобільності вчителя як процесу діяльності (репродуктивний, базовий, продуктивний), розкрито роль неперервної педагогічної освіти в розвитку і становленні особистості як професіонала.

Цікавим, на наш погляд, є поєднання цих підходів у роботі Н. Чіжової та І. Білоніжки (2021). Науковиці дійшли висновку, що мобільність-якість є складником мобільності-дії, однак каталізатором є обставини, які можуть бути як позитивні, так і негативні; на формування позитивних обставин можуть впливати не тільки бажання та можливості, які стосуються певної конкретної ситуації, а й сформована мобільність як внутрішня характеристика особистості. Генерована можливість за позитивних обставин викликає бажання, яке перетворюється в дію, за негативних – бажання блокується, а потому блокується й дія. Вони стверджують, що на момент прийняття рішення в людини має бути сформована особистісна мобільність, завдяки якій навіть за несприятливих обставин бажання можуть бути реалізовані через активні дії.

Авторське тлумачення феномену професійної мобільності. Узагальнення різних концептуальних підходів до вивчення професійної мобільності засвідчило, що цей феномен розглядається як особлива особистісна якість та як особливий спосіб діяльності. У свою чергу, в аспекті професійної діяльності мобільність проявляється у двох напрямах: зміні професії та змін у власне структурній діяльності (змісті, характері, умовах праці, особливостей діяльності тощо) – Т. Докучина (2019). Разом із Т. Докучиною схиляємося до того, що другий напрям є більш актуальним для розвитку професійної мобільності педагога та визначаємо його як перспективний для подальших наукових розвідок щодо технології розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти.

Базуючись на працях науковців, професійну мобільність розглядаємо як важливий складник педагогічної компетентності, що виявляється в готовності та здатності майбутнього педагога спеціальної освіти до зміни професійних функцій в межах однієї професійної діяльності та опанування новими напрямами корекції та розвитку особистості в умовах динамічно змінюваного ринку праці, а також потребує високого рівня розвитку соціально-особистісних життєтворчих компетентностей.

Враховуючи складність феномену «професійна мобільність педагога спеціальної освіти», у стратегії його формування вважаємо за доцільне керуватися на такі орієнтири (Л. Нічуговська, 2017):

– організація освітнього процесу в системі підготовки, націлена на забезпечення професійно-особистісного самовираження студентів;

– відмова від традиційних практик проведення освітнього процесу і переведення

його в площину діалогу, тобто до суб'єкт-суб'єктних відносин в організації навчального процесу;

– орієнтація освітнього процесу на виявлення доцільної індивідуальної траєкторії для кожного здобувача шляхом актуалізації його особистісного досвіду, розвиток спрямованості, здібностей, професійної мобільності та самореалізації;

– створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для творчої діяльності (корегування змісту програми, стратегії й тактики викладання навчальних дисциплін, напрямів практичного використання знань, реалізації структурно-логічних міждисциплінарних і внутрішньодисциплінарних зв'язків тощо);

– орієнтація на активне застосування інтернет-технологій в освітньому процесі не лише як засіб навчання, а й інструмент розв'язання професійних завдань.

Концептуальні підходи до розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти. Основою для розробки технології розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти в системі формування його цілісної життєтворчої компетентності нами (Л. Ніколенко, 2022) обрані такі фундаментальні наукові підходи: власне компетентнісний, системний, діяльнісний, технологічний, акмеологічний, студентоцентрований, синергетичний, дослідницький, інтегрований та життєтворчий, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємодоповнюють один одного і в сукупності являють собою найбільш тверде концептуальне підґрунтя, розбудована на якому технологія розвитку професійної компетентності педагога спеціальної освіти дасть високоякісний результат.

1) Принципи розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти. Уважаємо, що фундаментальну педагогічної діяльності для розвитку професійної компетентності майбутнього педагога спеціальної освіти в просторі закладу вищої освіти визначають такі виокремлені нами (Ніколенко, 2022, с. 34) принципи педагогічної діяльності: життєтворчості, особистої відповідальності, довіри і партнерства, рефлексивності, динамічної цілісності, відкритості, самоорганізації та самоактуалізації. За конститутивний щодо реалізації інноваційних процесів в освітньому середовищі приймаємо й принцип розвитку ноосферного світогляду особистості, який належить до принципів суспільства сталого розвитку і передбачає збагачення здобувачів знаннями з різних галузей наук; розвиток таких якостей, як інтегративність, нелінійність, творчість, критичність, рефлексивність; залучення до процесу мислення емоцій і почуттів; аксіологізацію знань та ін.

2) Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти. Однією із теоретико-методологічних основ розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти визначаємо комплекс організаційно-педагогічних умов, що максимально сприяють суб'єкт-суб'єктним відносинам між викладачем та здобувачем вищої освіти.

Спираючись на виокремлені концептуальні підходи та принципи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти, першою з таких умов визначаємо актуалізацію можливостей закладу вищої освіти як особистісно-розвивального середовища. Особливо важливо, на нашу думку, створити таке середовище в межах безпосереднього структурного підрозділу, де здобувачі відчували б себе найбільш комфортно, впевнено і мали б можливість спробувати власні сили в різних напрямах діяльності в межах майбутньої професії. Останнє дає можливість успішно впливати насамперед на розвиток особистісної мобільності засобами освітнього середовища, звертаючи особливу увагу на такі грані такої організаційно-педагогічної умови, як:

– інноваційність як виявлення найбільш актуальних для майбутньої професійної діяльності проблем та способів їхнього вирішення, кількість яких зростає та, водночас, зазнає постійного відбору, вдосконалення чи усунення з практики;

– сприяння розвитку креативного підходу до обраної професійної діяльності в здобувачів

шляхом активної участі в позааудиторній практичній діяльності;

– публічність (творчі знахідки та здобутки здобувачів мають повсякчас презентуватися на офіційному сайті, у соціальних мережах та будь-якими іншими способами);

– реалізація індивідуального алгоритму креативного розвитку майбутнього фахівця спеціальної освіти як цілісна «технологія успіху».

Вищезазначені особливості упровадження першої умови, на наше переконання, сприяють розвитку вмотивованості до майбутньої професійної діяльності і надають поштовх до саморозвитку в процесі професіоналізації в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Установлено, що для розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти слід приділяти достатньо уваги змістовому наповненню педагогічного процесу. Тому другою організаційно-педагогічною умовою визначаємо розробку і впровадження методичних засад залучення майбутніх фахівців до професійно значущої творчої діяльності в усіх можливих формах освіти (формальна, інформальна, неформальна, дуальна). Особливостями успішної реалізації цієї умови виступають:

– аксіологічна інтерпретація навчального змісту. Реалізуючи педагогічну діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей, слід конкретизувати їх сутність, оскільки аксіологічного сенсу для особистості вони набувають в конкретному соціальному контексті, відображуючи реалії, значущі як для суб'єкта такої діяльності, так і для споживачів її результатів;

– квазіпрофесійність. Незалежно від циклу підготовки, до якого належить освітня компонента, її зміст має містити професійно детерміновані складники як змістового, так і процесуального характеру. Це передбачає освоєння методологічної й теоретичної бази, що стає підґрунтям для всебічного осмислення явищ педагогічної дійсності, нестандартного використання засвоєних знань, сформованих умінь і навичок. Тому необхідно поєднувати навчальну роботу з елементами професійного пошуку, насамперед шляхом створення квазіпрофесійного контексту навчання (кейси, моделювання, проектна діяльність тощо);

– прогностичність, тобто орієнтування здобувачів на виокремлення і осмислення причинно-наслідкових зв'язків у застосуванні продукту корекційно-педагогічної діяльності: студенти привчаються прогнозувати варіанти розвитку ситуацій з точки зору різних її учасників, створюючи цілісне уявлення про коло професійної діяльності у сфері спеціальної освіти, опанування яким відбувається через діалектичне поєднання загального і окремого, об'єктивного і суб'єктивного;

– співвіднесення особистого і загального. Педагог спеціальної освіти завжди працює в команді, його професійні дії мають бути націлені на посилення конструктивних зв'язків у цій групі, а отже, він повинен уміти дати об'єктивну оцінку результатам власних дій і дій інших суб'єктів, уміти узгодити індивідуальний проект дій з проектами дій своїх колег, забезпечуючи прогрес спільної діяльності щодо корекції розвитку особи з особливими освітніми потребами.

У ході з'ясування особливостей сучасного стану підготовки фахівців спеціальної освіти спостерігається тенденція до опори на об'єктивні вимоги педагогічної професії, тоді як її суб'єктивна сторона потребує більш значної уваги. Тож педагогічна підтримка індивідуального самовиявлення в професійній підготовці виокремлена як третя умова розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти. Цим ураховано, що розвиток передбачає активність суб'єкта, яка у свою чергу вимагає індивідуально прийнятих обставин для самовияву. Тому передбачаємо розширення психолого-педагогічної компетентності викладача у сфері діагностики індивідуальних особливостей здобувачів як суб'єктів творчої діяльності та, як наслідок, вироблення і застосування різноманітних способів педагогічного контакту з ними. Основним завданням при цьому є розширення простору особистісного конструктивного самовияву студента під керівництвом викладача, що сприяє розвитку його професійної мобільності.

Визначено такі основні положення втілення цієї умови:

– визнання самоцінності, згідно з яким суб'єктивні вияви творчості завжди повинні знаходити схвалення, можливо з елементами критики, проте з визнанням особистісного поступу студента;

– стимуляція різнопланової навчальної активності, що націлює викладача на виявлення в діях студента прогностичного компонента щодо майбутньої професійної зайнятості і надання необхідної підтримки в його розвитку;

– варіативна індивідуальна взаємодія, котра має бути спрямована на підвищення конкурентоздатності майбутнього фахівця на ринку праці, атмосферу причетності й допомоги у вияві творчих інтенцій кожного окремого студента як майбутнього професіонала спеціальної освіти;

– занурення в окрему професійну ситуацію і водночас здатність бачити й розуміти квазіпрофесійні засади спеціальної освіти; орієнтація студента у вузькоспрямованих професійних умовах, здатність правильно визначати параметри конкретної професійної ситуації, власну роль і можливості в процесі її розвитку або вирішення;

– розвиток потенційного лідерства, завдяки якому траєкторія особистісного саморозвитку майбутнього педагога спеціальної освіти формується з урахуванням необхідності здобуття і збереження лідерської позиції в професії.

Врахування зазначених положень сприяє тому, що майбутній педагог спеціальної освіти в процесі творчої самореалізації вчиться вести за собою інших учасників такої взаємодії, спираючись на усвідомлення розмаїтості власних можливостей і потенційної перспективності професійного саморозвитку.

Таким чином, розробка та запровадження технології розвитку професійної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти у ЗВО вимагає від викладачів опори на означені концептуальні підходи, принципи, створення необхідних педагогічних умов, урізноманітнення засобів дидактичної взаємодії, завдяки яким останні отримають можливість творчого самовияву та змогу розширювати його поле у квазіпрофесійній діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, педагогічна практика в реаліях сьогодення вимагає від закладів вищої освіти особливої уваги до стимулювання і розвитку в майбутніх педагогів спеціальної освіти професійної мобільності, котра розглядаються нами як важливий складник педагогічної компетентності, що виявляється в готовності та здатності майбутнього педагога спеціальної освіти до зміни професійних функцій в межах однієї професійної діяльності та опанування новими напрямами корекції та розвитку особистості в умовах динамічно змінюваного ринку праці, а також потребує високого рівня розвитку соціально-особистісних життєтворчих компетентностей.

Переконані, що фокусування на означені в статті теоретико-методологічні основи розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів спеціальної освіти у світлі компетентнісного підходу (як-то: концептуальні підходи, принципи, організаційно-педагогічні умови та їх змістовні компоненти) сприятиме досягненню бажаних і необхідних результатів щодо якісної підготовки фахівців спеціальної освіти та набуття ними важливих компетентностей сучасного фахівця.

Упровадження виділених і теоретично обґрунтованих засад технології розвитку професійної мобільності передбачає в подальшому її змістове наповнення, розроблення науково-методичного супроводу та методичного забезпечення реалізації.

Література

Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. Праць. Випуск 7. Київ.* 2012. URL : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_7 (Дата звернення: 01.09.22).

Білозерова М. В. Поняття «поліпрофесійна мобільність» майбутнього соціального працівника в наукових дослідженнях. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2018. № 8 (322). Ч. 1. С. 179–185.

Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів на засадах акмеологічного підходу в системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : дис. …канд. пед. н. : 13.00.04. / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків. 2018, 250 с.

Дем'яненко О. Є. (2018). Підходи до формування професійної мобільності в сучасному освітньому процесі. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23456 (Дата звернення: 01.09.22).

Докучина Т. Аналіз проблеми професійної мобільності корекційних педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). URL : https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/8.pdf (Дата звернення: 01.09.22).

Дячок Н. В. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* № 33 (2020). URL : https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/220 (Дата звернення: 01.09.22).

Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського, Одеса, 2005, 250 с.

Куйбіда В. С., Шпекторенко І. В. Професійна мобільність та проблеми професіоналізації персоналу публічного управління : монографія. Київ : НАДУ, 2018. 256 с. С. 13–16.

Лапина О. А. К вопросу о профессиональном самоопределении и мобильности педагога в маргинальных ситуациях. *АНИ: педагогика и психология.* 2 (19). 2017. С. 82–83.

Ніколенко Л. М. (2022). Наукові підходи та принципи інноваційної педагогічної діяльності у формуванні життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти. *Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти : моногр.* Дніпро. 2022. 484 с. С. 118–130. URL : http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15105 (Дата звернення: 01.09.22).

Нічуговська Л. І. (2017). Стратегія і менеджмент професійної мобільності майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки. *Імідж сучасного педагога.* 2017. № 1. С. 11–15. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_1_3. (Дата звернення: 01.09.22).

Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. Розвиток інклюзивно орієнтованих компетентностей майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах магістратури *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 109–118. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11

Семеног О. М. Кожем'якіна І. В. Розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкової школи: теорія і практика: монографія. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 239 с. С. 17–26.

Синьов В. М. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України.* № 1. 2020. С. 34–42. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37449/Synov_Suprun_Sheremet.pdf (Дата звернення: 01.09.22).

Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як умова професійного становлення особистості в сучасному соціокультурному просторі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр.* Київ-Вінниця. 2016. Вип. 44. С. 95–100.

Тарасова Олена. Розвиток психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка.* 2018. URL : https://www.researchgate.net/publication/330350712 (Дата звернення: 01.09.22).

Червоненко К. С. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників в процесі волонтерської діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Вип. 85. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 217–222. DOI : https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.46

Чіжова Н. В., Білоніжка І. С. Мобільність особистості: вимоги сьогодення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* № 75, Т. 3. 2021. С. 17–20. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/5.pdf (Дата звернення: 01.09.22).

Arnold R. et al. Educating for a Change. Toronto : Between the Lines Press, 1991. 156 p. P. 13–19.

Shelton C., Yang J. and Liu Q. Managing in an Age of Complexity: Quantum Skills for the New Millennium. *International Journal of Human Resources Development and Management,* 2005. P. 127–141.

References

Arnold, R. et al. (1991). Educating for a Change. Toronto : Between the Lines Press, 13–19 (eng).

Bezpalko, O. V. (2012). Components of professional mobility of future social teachers. *Bulletin of Psychology and Social Pedagogy. Collection of scientific works Issue 7.* http://www.psyh.kiev.ua/Zbirnyk_nauk._prats._-_Выпуск_7 (Access: 01.09.22) (ukr).

Bilozerova, M. V. (2018). The concept of "polyprofessional mobility" of future specialists in scientific research. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical Sciences.* № 8 (322). Vol. 1. 179–185 (ukr).

Chervonenko, K. S. (2022). Formation of professional mobility of future social workers by means of volunteer activity. *Naukovyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. Issue 85 : Publishing House «Helvetica», 217–222. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.46 (ukr).

Chizhova, N. V. & Bilonizhka, I. S. (2021). Mobility of personality: requirements of the present. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher Education and Secondary Schools.* № 75, Vol. 3. 17–20 http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/5.pdf (Access: 01.09.22) (ukr).

Demianenko, O. Ye. (2018). Approaches to the formation of professional mobility in the modern educational process. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23456 (Access: 01.09.22) (ukr).

Diachok, N. V. (2020). Professional mobility as an indicator of the quality of teacher education. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy.* № 33 https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/220 (Access: 01.09.22) (ukr).

Dokuchyna, T. (2020). Analysis of the problem of professional mobility of remedial teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.* № 9 (103). https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/8.pdf (Access: 01.09.22) (ukr).

Horbachova, I. I. (2018). Formation of professional mobility of teachers on the basis of acmeological approach in the system of methodological work of secondary schools. Thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences / H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (ukr).

Ivanchenko, E. A. (2005). Formation of professional mobility of future economists in the process of training in higher educational institutions: Thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04 / South Ukrainian K. D. Ushynskyi State Pedagogical University (ukr).

Kulbida, V. S. & Shpektorenko, I. V. (2018). Professional mobility and problems of professionalization of public administration personnel: monograph : NADU. 13–16. (ukr).

Lapina, O. A. (2017). On the issue of professional self-determination and mobility of a teacher in marginal situations. *ASR: Pedagogy and Psychology* № 2 (19). 82–83 (rus).

Nichuhovska, L. I. & Nikolenko, L. M. (2020). Development of inclusive competencies in future special education teachers when studying for Master's degree *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of

Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 109–118. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-11 (ukr).

Nichuhovska, L. I. (2017). Strategy and management of professional mobility of future teachers in the process of master's training. *The Image of a Modern Teacher.* № 1. 11–15. http://nbuv.gov.ua/ UJRN/isp_2017_1_3. (ukr).

Nikolenko, L. M. (2022). Scientific approaches and principles of innovative pedagogical activity in the formation of life-creativity competence of higher education students. *Innovative pedagogical activity as a factor in the formation of life-creative competence of the applicant for education: monograph.* 118–130. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15105 (Access: 01.09.22) (ukr).

Semenog, O. & Kozhemiakina, I. (2020). Development of professional speech and language competence of primary school teachers: theory and practice: monograph. Publishing House of the Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University 17–26 (ukr).

Shelton, C., Yang, J. & Liu, Q. (2005). Managing in an Age of Complexity: Quantum Skills for the New Millennium. *International Journal of Human Resources Development and Management,* 127–141 (eng).

Sushentseva, L. L. (2011). Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice: monograph (ukr).

Synov, V. M. (2020). Trends in professional training of special education specialists in the system of higher education. *Higher Education of Ukraine.* № 1. 34–42 http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/ 123456789/37449/Synov_Suprun_Sheremet.pdf (Access: 01.09.22) (ukr).

Tarasova, O. (2018). Development of psychological mobility of future vocational teachers in the process of vocational training. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine. Professional Pedagogy* https://www.researchgate.net/publication/330350712 (Access: 01.09.22) (ukr).

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

Liliia Nichuhovska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine, e-mail : lilia-nichugovska@ukr.net

Liudmyla Nikolenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Special Education; Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine, e-mail: l.nikolenko1@gmail.com

The article considers the important problem of the development of professional mobility of future teachers of special education, the solution of which is actualized by significant changes in the practice of remedial work and approaches to its organization in both special and inclusive institutions, the content of which is significantly restructured in wartime conditions. Solving this problem requires higher education institutions to respond quickly to requests and challenges of educational practice and to pay special attention to updating the content of training of remedial teachers in the aspect of forming personal and professional mobility skills.

The article examines the views of scientists on the phenomenon of professional mobility in social, psychological and pedagogical aspects. Professional mobility is presented by the authors as an important component of pedagogical competence, which is manifested in the readiness and ability of future special education teachers to change professional functions within one professional activity and to master new directions of correction and development of personality in the conditions of a dynamically changing labor market, and also requires a high level of social development and personal life-creativity competencies.

The authors define content-technological foundations of the development of professional mobility of future teachers of special education in the light of the competence approach. They attributed the following

conceptual approaches to it: competence-specific, systemic, activity-based, technological, acmeological, student-centered, synergistic, research, integrated, and life-creativity; principles of pedagogical activity: creativity, personal responsibility, trust and partnership, reflexivity, dynamic integrity, openness, noospheric outlook, self-organization and self-actualization; organizational and pedagogical conditions: actualization of the possibilities of the institution of higher education as a personal development environment, development and implementation of methodological principles for the involvement of future special education specialists in professionally significant creative activities in all possible forms of education. Attention is drawn to the fact that the identified basic approaches, principles and conditions are interrelated, complement each other and collectively represent the most solid scientific basis, on which one can base the technology of developing the professional competence of a special education teacher with a high-quality result in achieving the set goal.

Keywords: *professional mobility, pedagogical competence, special education, special education teacher, higher education institutions, higher education students, competence approach.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Нічуговська Л. І. – 50 %, Ніколенко Л. М. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 90 % (Unicheck ID1013052863)
© Нічуговська Лілія Іванівна, Ніколенко Людмила Миколаївна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-7
УДК: 378-057.212:005.336.2

Світлана Володимирівна Подпльота
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-5184-9907
доктор філософії в галузі педагогіки,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна
spodpleta@gmail.com

СТУДЕНТСЬКЕ ТЬЮТОРСТВО ЯК НОВА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У XXI СТОЛІТТІ

Актуальність науково-оглядової розвідки продиктована сучасними вимогами щодо якості освіти, із якими зіштовхнулися ЗВО України у XXI столітті, зумовленими технологічною еволюцією, швидким розповсюдженням наукових знань та поглибленням конструктивістських поглядів на навчання. Сьогодні педагогічні процеси мають на меті вийти за рамки простого зворотного зв'язку і стати дослідницькою, конструктивною та критичною складовою навчально-виховного процесу.

Новизна дослідження полягає у виявленні особливостей розвитку тьюторства в умовах вищої освіти провідних країн світу та окресленні переваг використання досвіду студентського тьюторства для всіх суб'єктів цього процесу.

Ключові слова: *Болонський процес, заклади вищої освіти, тьютор, студентське тьюторство, компетенція.*

Вступ. Тривалий час у закладах вищої освіти України навчання переважно розглядалося як процес передачі знань, єдиною метою якого було виконання програм. Як наслідок, викладачі зіштовхувалися із проблемою недостатньої мотивації з боку студентів та небажанням

розвиватися відповідно до вимог сучасного світу. Умови сьогодення вимагають докорінної перебудови розуміння навчального процесу, який має стати, насамперед, як пізнавальним, конструктивним, осмисленим, опосередкованим і саморегульованим, а не просто процесом запам'ятовування та здобуття фактичних знань. Навчання повинно вийти за межі традиційних лекцій та оцінювання письмових завдань, а викладачі мають виходити за межі своєї ролі передавачів знань та оцінювання, щоб стати фасилітаторами, менторами й, певною мірою, зразками для наслідування, щоб допомогти студентам розвиватися як критичні, творчі особистості, здатні будувати свою інтелектуальну самостійність. Шлях до успіху полягає в прийнятті нових підходів до викладання, реалізації різноманітних стратегій та різних моделей доступу до знань у формальному та неформальному навчальному середовищі. На хвилі інновацій в освітньому просторі України з'явилася ідея тьютора, який відповідає за індивідуалізацію навчального процесу.

Н. Чаюн зазначає: «В умовах змін, що відбуваються у вітчизняній системі освіти, саме цілеспрямована, спеціально організована, педагогічно обумовлена діяльність тьютора виступає тією визначальною основою, що сприятиме модернізації цілісного освітнього процесу, підвищенню якості й прикладної доцільності освітньо-професійної підготовки фахівців для різних сфер…» (Чаюн, 2020, с. 17). Тьюторіали спрямовані на те, щоб дати можливість студентам навчатися індивідуально або у малих групах, розвивати свої знання з навчальних предметів та формувати навички критичного мислення. Тьютори створюють доброзичливе, неформальне середовище, необхідне для успішного навчання у закладах освіти. Вони також виконують управлінську роль у плануванні занять з тьюторантами. Головна мета тьюторства – сприяти та посилювати загальний розвиток студента. Таким чином, воно є важливим компонентом навчальних програм, надаючи студентам можливість звертатися по допомогу «індивідуально». Тьютор допомагає в навчанні, стає наставником, другом та зразком для наслідування.

Ідеї тьюторства, за якого в ролі тьютора виступає студент, що володіє високим рівнем академічної підготовки, наприкінці XX століття висловили такі зарубіжні дослідники, як: В. Аллен (1976), А. Ашман та Дж. Елкінс (1990), Т. Скраггс та Р. Осгуторп (1986) і інші. Досвід педагогів в організації тьюторського супроводу висвітлено також у працях зарубіжних дослідників початку XXI століття Р. Бека (2007), Е. Гордона (2008), С. Девіса (2004), Д. Палфреймана (2002), Д. Сабрі (2007) В. Карраско, Ч. Лапена (2005) та ін. Останніми роками спостерігається збереження інтересу наукової спільноти до студентського тьюторства (peer tutoring). З'явилося багато досліджень, присвячених темі студентського тьюторства та визначення його ролі для здобувачів знань. Цікавий ракурс дослідження означеної проблеми розкрили Т. Маухінні, Дж. Чжао (2019), які представили досвід бібліотеки Університету Макгілла з пошуку інноваційних шляхів налагодження співпраці із студентською спільнотою через програму однолiткової підтримки під назвою «Многомовні послуги для студентів інженерних спеціальностей» (MSES), яка має на меті сприяти використанню послуг і ресурсів бібліотеки. Бібліотека залучила двох міжнародних студентських бібліотечних тьюторів, які є зараз навчаються на інженерних програмах, і діляться своїми бібліотечними знаннями з однолітками. Огляд цих та інших досліджень демонструє різноманіття моделей організації тьюторства у вищій освіті, адже його концепція може змінюватися від закладу до закладу, і може бути реалізована безліччю способів. Тому разом із опублікуванням різних практичних аспектів вирішення досліджуваної проблеми, з'являються розвідки методологічного характеру, які теоретично осмислюють наявні моделі студентського тьюторства. Так, Н. Чаюн (2020) обґрунтовує авторську модель тьюторської діяльності, яка складається з діалектичної єдності аналітико-діагностичних, мотиваційно-цільових, організаційно-методичних, професійно-змістових, контрольно-оцінювальних складових. Крім цього, авторка доходить думки про потребу у підготовці майбутніх тьюторів засобами спеціальної програми.

Потреба у продовженні наукової роботи із системного осмислення розвідок з проблеми розвитку студентського тьюторства та його ролі в компетентнісному становленні випускника сучасного закладу вищої освіти України зумовила наш науковий інтерес. Відповідно, **метою** статті став аналіз проблеми становлення студентського тьюторства як нової парадигми для розвитку компетентності студентів XXI століття, визначення особливостей розвитку тьюторства в умовах вищої освіти провідних країн світу та окреслення переваг використання досвіду студентського тьюторства для всіх суб'єктів цього процесу.

Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних **методів**: аналіз філософської, історико-педагогічної та психолого-педагогічної літератури відповідно до теми дослідження; історико-порівняльний – для розкриття історичної ретроспективи соціально-педагогічних явищ, пов'язаних зі становленням тьюторських практик у європейських країнах; систематизація, класифікація й узагальнення − для формулювання висновків та практичних рекомендацій за темою наукового дослідження.

Роль тьюторства в умовах сучасних закладів вищої освіти. Болонський процес приніс нові труднощі з точки зору педагогічних відносин, встановлених між викладачем та студентом. Педагогічні процеси мають на меті вийти за межі простого зворотного зв'язку та стати дослідницькими, конструктивними та критичними. Сьогодні відбувається активний пошук інновацій для закладів вищої освіти, необхідних для того, щоб надати студентам можливості відповідати сучасним викликам суспільства.

Поєднуючи нові виклики, що стоять перед вищою освітою, та нову парадигму, що лежить в основі процесів навчання та виховання, студентам та викладачам доводиться змінювати академічну поведінку, щоб відповідати актуальним вимогам підготовки, викладання та навчання, що пред'являються суспільством XXI століття. Сучасна педагогічна практика застосовує різноманітні моделі викладання для покращення результативності студентів у закладах вищої освіти. Ці моделі базуються на методології навчання та виховання, орієнтованій на студентів, індивідуалізуючи досвід навчання. Передача знань повинна бути різноманітною: з формальною навчальною діяльністю, яка приваблює студентів семінарами та груповою роботою, а також із дослідницькими проєктами. Ця парадигма передбачає приділення достатньої уваги індивідуальній та груповій роботі, дослідженням та критичному використанню інформації з точки зору розв'язання проблем, різноманітну та гнучку навчальну програму тощо.

Саме тьюторство постає як належна методика, що сприяє активному залученню студентів до навчальних процесів. Тьюторство на сучасному етапі покликано задовольнити потребу студентства в підтримці та побудові індивідуального освітнього маршруту. Завдяки своєму змісту та широким можливостям тьюторство має багато аспектів, особливостей і може бути реалізовано в різних режимах. Тьюторство активно функціонує в багатьох міжнародних університетах, де тьютори відіграють посередницьку роль між викладачем та студентом і водночас відповідальні за одного чи декількох студентів. Роль тьютора полягає в наданні студентам необхідної підтримки, адресної допомоги, розширенні можливостей для організації творчої діяльності в аудиторній й позааудиторній роботі (Л. Корольова, 2020). Для цього важливо бути амбітним та комунікабельним. Тьютори повинні розвивати свою ефективність шляхом отримання знань з різних напрямків, зокрема з консультування, управління кар'єрою, навички спілкування, командної роботи, урегулювання конфліктів, стилів навчання тощо, щоб забезпечити набір знань, умінь та навичок, які дозволять їм адаптувати свою поведінку до типу ситуацій, з якими вони стикаються в процесі роботи.

Студентське тьюторство – це давня практика, яка простежується, принаймні, аж до стародавніх греків. Здавна студента-тьютора сприймали тьюторанти – як «сурогатного вчителя», а саме тьюторство передбачало лінійну модель передачі знань – вчитель-тьютор-тьюторант. Пізніше було зрозуміло, що взаємодія студентів-тьюторів якісно відрізняється від взаємодії між викладачем та студентом і має ряд

переваг та недоліків. Студентське тьюторство передбачало допомогу більш здібних студентів менш здібним навчатися в парах або невеликих групах, ретельно організованих професійним викладачем. Програми студентського тьюторства в закладах вищої освіти були задокументовані вже у XVIII столітті, і з того часу вони стають дедалі популярнішими. Оскільки впродовж останніх років студентське тьюторство стрімко розвивається та є предметом дослідження багатьох науковців, стало зрозуміло, що студентське тьюторство не обов'язково стосується лише передачі знань, умінь та навичок від більш здібних та досвідчених до менш здібних. З розвитком студентського тьюторства його визначення стало складнішим і ширшим – люди з подібних соціальних груп, які не є професійними викладачами, допомагають один одному навчатись. Однак це визначення дійсно включає посилання на переваги, отримані від тьюторського процесу самим тьютором – все частіше проєкти однолітків-тьюторів орієнтовані на переваги як тьюторантів, так і тьюторів. Студентське тьюторство, як правило, зосереджується на змісті навчальної програми.

Тьютор здійснює контроль за навчанням, особистісним та науковим розвитком, а також контролює весь процес навчання конкретного студента, що повинно дати змогу йому зрозуміти свої сильні та слабкі сторони. В. Карраско та Ч. Лапена (2005) стверджують, що тьюторство – це керівна дія з просування та сприяння глобальному розвитку студентів у їх інтелектуальному, емоційному, особистісному та соціальному вимірах.

Роль тьютора в основному пов'язана з характеристиками понять «фасилітатор» та «мотиватор», а не стільки з характеристикою «технічного фахівця» та «оцінювача». Для ефективності тьюторської підтримки тьютор повинен бути вмотивованим, доступним, активним, дискретним, технічним та завзятим. Тьютор, швидше за все, зіткнеться з низкою дилем і матиме постійну необхідність вести, розробляти та встановлювати цілі навчання, передавати знання та оцінювати. Немає простого вирішення цих дилем, і тьютору потрібно постійно переглядати та розмірковувати над цими питаннями. Виникає необхідність спеціальної підготовки тьюторів.

Ефекти тьюторської діяльності для її різних суб'єктів. Використання студентського тьюторства в прогресивних коледжах та університетах світу може здатися дивним. Зрештою, може викликати сумніви те, чи достатньо 20-річний студент володіє предметом або педагогічними знаннями, щоб успішно навчати інших? Однак для студентів коледжів та університетів, які перейшли на онлайн-навчання в епоху пандемії, особливо для першокурсників, які ще не інтегрувалися у свої студентські спільноти або не звикли до роботи на рівні закладу вищої освіти, студенти-тьютори можуть бути саме тими, хто їм потрібен. Справді, низка емпіричних досліджень José L. Arco-Tirado, Francisco D. Fernández-Martín & Miriam Hervás-Torres (2020), Mawhinney T., Zhao J. C. (2019), Rotzoll D., Wieme S., Zimmermann A., Alex Ph. & Meixensberger J. (2018), Sabri D. (2007) виявила, що студентське тьюторство є досить ефективним. Завдяки студентському тьюторству і тьютори, і тьюторанти отримують результати з різних предметів. Переваги для студентів:

1) Студенти часто сприймають студентів-тьюторів як однодумців. Оскільки багато студентів-тьюторів близькі за віком до своїх підопічних, вони часто можуть легше формувати дружні стосунки, які виходять за межі стосунків з викладачем. *Студент-тьютор швидко долає прірву між квазіавторитетом і другом*, який може бути свого роду викладачем і порадником.

2) Студенти часто стикаються з різними проблемами та потребують поради. Соціальна ізоляція може заважати навчанню, і для деяких студентів тьютори-однолітки можуть бути першим серйозним соціальним зв'язком у закладі освіти, таким чином *зменшуючи почуття самотності*. Студенти, які мають принаймні міцні дружні стосунки, можуть консультуватися з різних питань стосовно навчання, з більшою ймовірністю досягнуть успіху та уникнуть труднощів. В епоху онлайн-навчання взаємини студентів зі студентом-тьютором можуть виявитися вирішальними для того, щоб студенти, які відчувають труднощі, стали більш пов'язаними зі

своєю студентською спільнотою та могли краще розв'язувати академічні проблеми.

3) Студенти-тьютори можуть слугувати взірцем для наслідування. Тьютори дають змогу підопічним побачити, чого вони можуть досягти найближчим часом, тим самим *покращити віру студентів у те, що в них усе вийде.* Студенти, які вірять у себе, з більшою ймовірністю братимуться до роботи, яка їм потрібна для покращення свого академічного рівня.

4) Студенти, які покращують знання на тьюторіалах, *більш схильні працювати на благо свого закладу освіти у майбутньому,* наприклад, теж ставати тьюторами для майбутніх студентів, оскільки почуваються більш комфортно та впевнено у своїх знаннях та навичках.

5) Студентське тьюторство має мотиваційні переваги, і воно пов'язане зі *зменшенням тривог перед іспитами й більшою залученістю студентів до процесу навчання*. Іншими словами, якісне студентське тьюторство може змусити студентів відчувати себе комфортніше під час роботи з новим матеріалом, поглиблювати свої знання через численні обговорення на тьюторіалах.

6) Студентське тьюторство усуває необхідність прохати про допомогу викладачів. Студенти більш схильні *шукати інші форми академічної підтримки,* у процесі яких студенти-тьютори надають їм нові знання. Студенти-тьютори також можуть дати підопічним поради про те, як шукати інформацію, планувати час тощо. Студенти, які розвивають свої навички навчання, з більшою ймовірністю досягнуть успіху як у закладі освіти, так і на роботі.

Не лише підопічні отримують користь від навчання в тьюторів. Студенти-тьютори, які самі є студентами закладу вищої освіти, також *можуть поглибити свої знання з різних предметів*. Взаємовідносини з тьютором у своїх кращих проявах – це мініспільнота, в якій обидві сторони навчають одна одну. Тьютори також *покращують свої комунікативні навички*, *розвивають емпатію, відчуття гордості за те, що допомагають іншим досягати успіху*. Пояснення й обговорення концепцій з тьюторантами допомагають краще закріпити власне розуміння матеріалу.

Чинні тьюторські програми та практики в закладах вищої освіти Європи. Тьюторські програми, розроблені закладами вищої освіти, різноманітні та демонструють різні стратегії способів їхньої реалізації та організації.

Відома модель тьюторства, яка називається «програма підтримки для іноземних студентів». Основними цілями такої програми є інтеграція студентів з інших країн у нове академічне життя та заохочення їхнього особистісного та міжособистісного розвитку. Ці програми побудовані з метою надання привілейованої підтримки на основі тісних стосунків тьютора та підопічних задля адаптації останніх у життя закладу (Mawhinney & Zhao, 2017).

Існує також регулярна програма підтримки студентів-першокурсників, де метою студентського тьюторства є надання комплексної допомоги студенту-першокурснику для його якнайшвидшої адаптації в новому освітньому середовищі, а також для покращення якості освіти всіх студентів. Крім цього, студентське тьюторство сприяє розвитку лідерських якостей у студентів старших курсів, а також їхнє уміння вже в період навчання ділитися знаннями, здобутими за роки навчання в університеті. Ця програма має на меті підвищити навчальні досягнення студентів, дати можливість студентам розвивати свої навички роботи в групі та розширювати кар'єрні можливості (Arco-Tirado, Fernández-Martín & Hervás-Torres, 2020).

Деякі заклади вищої освіти використовують тьюторство для виконання програм підтримки студентів, які приїжджають до нової країни завдяки програмі обміну Еразмус. Ці студенти не є першокурсниками, вони вже є частиною системи вищої освіти у своїй країні та здобули знання з предметів, які вони вивчають. Тож підтримка, яка надається студентами-тьюторами, зосереджується на більш нагальних потребах для сприяння швидкій інтеграції. Є також заклади, які мають тьюторську програму для підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Такий вид студентського тьюторства в основному спрямований на те, щоб допомогти студентам з інвалідністю уникнути їх соціальної ізоляції та досягти академічних успіхів (Rotzoll, Wiemer, Zimmermann, Alex & Meixensberger, 2018).

Хоч моделі студентського тьюторства відрізняються за структурою, дослідження показують, що вони часто найбільш ефективні, коли один відділ керує та оцінює тьюторську діяльність. Студентські та академічні справи повинні узгоджуватися з викладачами кафедр з предметів, з яких буде запропоновано тьюторська допомога, щоб планувати програми та встановити цілі навчання. В ідеалі, тьюторів слід ретельно перевіряти, щоб переконатися, що вони достатньо кваліфіковані для викладання предметів, а також надавати їм постійне навчання та підтримку з використання найкращих методів тьюторства. Деякі заклади вищої освіти, як-от Університет Дюка (Північна Кароліна, США), вже роблять це успішно. Наприклад, усі студенти математичного факультету можуть отримати до 12 годин тьюторства від підготовленого студента-тьютора, який отримав високу оцінку з відповідного предмета (*Duke University*, 2022). Подібно до того, як студенти-тьютори надають підтримку своїм підопічним, викладачі факультету повинні підтвердити їх кваліфікацію.

Отже, тьюторські програми, що реалізуються в різних установах, мають спільні ознаки. Зокрема, вони *реалізуються у п'ять етапів*: виявлення та набір студентів-тьюторів; розподіл студентів тьюторам; навчання тьюторів; реалізація тьюторської програми; моніторинг та оцінка програми.

На підставі огляду чинних програм, ми виокремили такі *особливості студентського тьюторства*:

– зміст тьюторської навчальної програми може бути орієнтований на набуття знань, умінь чи навичок, або їх поєднання, обсяг тем дуже широкий;

– розмір групи на тьюторіалі може варіюватися від двох студентів до тридцяти й більше; менш традиційним та більш дієвим є навчання в парах, іноді два тьютори ведуть групу тьюторантів разом;

– тьютори та тьюторанти можуть навчатися як на одному курсі, так і на різних;

– тьютор з тьюторантами може працювати на основі перехресних можливостей (навіть якщо вони одного віку). Проте останнім часом зростає інтерес до тьюторства, де тьютор володіє лише дуже невеликою частиною навчальної програми й працює з тьюторантом над поглибленим розумінням матеріалу;

– безперервність ролей є ще однією особливістю студентського тьюторства; структурована зміна ролей у стратегічні моменти (взаємне тьюторство) може мати перевагу, включаючи більшу новизну та ширший стимул до самооцінки, оскільки всі учасники можуть стати тьюторами;

– місця зустрічі студентів-тьюторів зі своїми підопічними можуть бути різноманітними;

– тьюторіали організовуються на регулярній основі та за попередньою домовленістю;

– тьюторантами можуть бути усі студенти або цільові підгрупи, наприклад, особливо обдаровані, або ті, хто має проблеми в навчанні, а також представники етнічних, релігійних та інших меншин;

– тьюторами можуть стати усі охочі, попри те, що традиційним є припущення про те, що тьюторами повинні бути «найкращі студенти». Однак дослідження свідчать, що дуже великі відмінності в здібностях можуть виявитися недостатньо заохочувальними для тьютора. Якщо тьютори – це студенти, які мають середні результати навчання, то і тьютор, і тьюторант повинні виявити спільні проблеми для подальшої діяльності (Fantuzzo, Dimeff & Fox, 1989, с. 133–135). Попри те, що переваги для тьютора можуть бути не такими великими, спільна вигода обох може бути більшою (Scruggs & Osguthorpe, 1986; Ashman & Elkins, 1990);

– цілі тьюторіалів можуть бути спрямовані на здобуття нових знань, умінь чи навичок, побудову соціальних зв'язків, на здобуття іміджу тощо.

Висновки. Студенське тьюторство, як нова парадигма сучасної вищої освіти, сприяє утвердженню змін усередині закладів різного підпорядкування з метою розбудови конкурентноспроможної системи, орієнтованої на включення у європейський освітній простір. Саме передовий досвід європейських університетів має стати емпіричною основою для визначення шляхів упровадження інституту тьюторства в закладах вищої освіти України. Розглянуті нами доробки зарубіжних вчених продемонстрували

безперечні переваги студентського тьюторства для його суб'єктів (студентів-тьюторів та студентів-тьюторантів), які полягають у швидкому доланні студентом-тьютором прірви між квазіавторитетом і другом, зменшенні почуття самотності студента-тьюторанта, розвитку його самопевненості, збільшенні залученості студентів до процесу навчання та пошуку різних форм академічної активності, завдяки чому здобувачі освіти з більшою ймовірністю досягнуть успіху вже на робочому місці.

Очевидною універсальністю характеризуються етапи реалізації ідеї тьюторства в закладі вищої освіти, а саме: виявлення та набір студентів-тьюторів; розподіл студентів між тьюторами; навчання тьюторів; реалізація тьюторської програми; моніторинг та оцінка програми. Специфіка їхньої реалізації буде полягати у врахуванні унікальної моделі студентського тьюторсва, розробленої кожним закладом освіти.

Можливостями використання зарубіжного досвіду студентського тьюторства в умовах університетської освіти України є:

– запровадження тьюторських навчальних програм щодо визначеного спектру тем;

– підготовка тьюторів, зокрема, до їхньої парної роботи із групою студентів;

– окреслення перехресних можливостей суб'єктів тьюторства (тьютор володіє лише дуже невеликою частиною навчальної програми й працює з тьюторантом над поглибленим розумінням матеріалу);

– матеріальне забезпечення місць зустрічей студентів-тьюторів зі своїми підопічними;

– осмислення цілей тьюторіалів як таких, що спрямовані на розвиток компетентності, побудову соціальних зв'язків, на здобуття іміджу тощо, адже на ринку праці сьогодні цінується не просто інформація, а вміння та навички опанування мовою інформації та обчислень, а також здатність та бажання продовжувати вчитися. Тому в наш час метою впровадження інституту тьюторства повинно бути розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти, набуття ними наукового менталітету, здатності до аналітики та міркувань, розвиток творчої уяви тощо.

Перспективами подальших дослідження вбачаємо в розкритті історичних аспектів та переваг студентського тьюторства в Німеччині.

Подяка. Це дослідження було виконано за підтримки Цукунфт Коледжа (Університет Констанца) за фінансування Стратегії досконалості федерального та земельних урядів Німеччини.

Acknowledgements. This research was kindly supported by the Zukunftskolleg, University of Konstanz with funding from the Excellence Strategy of the German Federal and State Governments.

Література

Корольова Л. М. Сучасні форми, методи й засоби підготовки майбутнього вчителя нової української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 80–87. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-8

Чаюн Н. С. Тьюторстка діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2020. № 2 (58). С. 8–19. DOI : https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19

Allen V. I. Children as Teachers. London: Open University Press, 1976. 178 p.

Ashman A. F., Elkins J. Cooperative learning among special students / Foot, H. C., Morgan, M. J. and Shute, R. H. (Eds.), Children Helping Children. London and New York : John Wiley, 1990. 200 p.

Beck R. J. The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine. Eighth week. Trinity Term.* 2007. P. 13−17.

Carrasco V., Lapeña C. La acción tutorial en la Universidad de Alicante. *In Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. 2005. Vol. 2. P. 329–358. URL : https://www.researchgate.net/publication/279481900_La_tutoria_universitaria_en_el_modelo_de_la_convergencia_europea (Access: 01.09.22)

Davies S. School Choice by Default? Understanding the Growing Demand for Private Tutoring in Canada. *American Journal of Education*. 2004. № 110 (3).

Duke University. 2022. URL : https://duke.edu

Fantuzzo J. W., Dimeff L. A., Fox S. L. Reciprocal peer tutoring: a multimodal assessment of effectiveness with college students, *Teaching of Psychology.* 1989. № 16(3). P. 133–135. DOI : https://doi.org/10.1207/s15328023top1603_8

Gordon E. 5 Ways To Improve Tutoring Programs. Phi Delta Kappan. № 90 (6). 2008. P. 440–445.

José L. Arco-Tirado, Francisco D. Fernández-Martín & Miriam Hervás-Torres. Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university, Studies in Higher Education, 2020, 45:11, 2190-2202, DOI : https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038

Mawhinney T., Zhao J. C. Implementing a Peer Support Program for International Students: A Case Study at McGill University Library. In S. Arnold-Garza & C. Tomlinson (Eds.), Students Lead the Library: The Importance of Student Contributions to the Academic Library. Chicago: Association of College and Research Libraries. 2019. URL : file:///C:/Users/user/Downloads/StudentsLead_Chapter10.pdf (Access: 01.09.22)

Palfreyman D. *The Oxford tutorial: Thanks, you taught me how to think.* Oxford : Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, 2002. 85 p.

Rotzoll D., Wieme S., Zimmermann A., Alex Ph. & Meixensberger J. International Peer-teaching: the LernKlinik Leipzig «Erasmus-Week» for Incoming Erasmus Students. GMS Journal for Medical Education. 2018, 35. DOI : https://doi.org/10.3205/zma001202 (Access: 01.09.22)

Sabri D. Students' experiences of the formative assessment of essays in history and archaeology at Oxford. Oxford : Learning Institute, 2007. 34 p.

Scruggs T. E., Osguthorpe R. T. Tutoring interventions within special education settings: a comparison of cross-age and peer tutoring, *Psychology in the Schools.* 1986. № 23 (2). P. 187–193 DOI : https://doi.org/10.1002/1520-6807(198604)23:2<187:AID-PITS2310230212>3.0.CO;2-7

References

Allen, V. I. (1976). Children as Teachers : Open University Press (eng).

Ashman, A. F. & Elkins, J. (1990). Cooperative learning among special students, in Foot, H. C., Morgan, M. J. and Shute, R. H. (eds.), Children Helping Children. London and New York : John Wiley (eng).

Beck, R. J. (2007). The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine. Eighth week. Trinity Term.* 13−17 (eng).

Carrasco, V. & Lapeña, C. (2005). La acción tutorial en la Universidad de Alicante. *In Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol. 2 (329–358). Alicante: Universidade de Alicante https://www.researchgate.net/publication/279481900_La_tutoria_universitaria_en_el_modelo_de_la_convergencia_europea (spa).

Chaiun, N. S. (2020). Tutoring: essential fundamentals, practice, perspectives. *Scientific Notes of «KROK» University,* 2 (58), 8–19. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19 https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19 (ukr).

Davies, S. (2004). School Choice by Default? Understanding the Growing Demand for Private Tutoring in Canada. *American Journal of Education*. № 110 (3) (eng).

Duke University. 2022. URL : https://duke.edu (Access: 01.09.22) (eng).

Fantuzzo, J. W., Dimeff, L.A. & Fox, S.L. (1989). Reciprocal peer tutoring: a multimodal assessment of effectiveness with college students, *Teaching of Psychology* 16(3), 133–135 https://doi.org/10.1207/s15328023top1603_8 (eng).

Gordon, E. (2008). 5 Ways To Improve Tutoring Programs. Phi Delta Kappan. № 90 (6). 440–445 (eng).

José, L. Arco-Tirado, Francisco, D. Fernández-Martín & Miriam, Hervás-Torres (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university, *Studies in Higher Education*, 45:11, 2190-2202 https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038 (eng).

Koroliova, L. M. (2020). Modern forms, methods and means of training future teachers of the new Ukrainian school for the development of creative abilities in primary-school pupils. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) :* scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 80–87. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-8 (ukr).

Mawhinney, T. & Zhao J. C. (2019). Implementing a Peer Support Program for International Students: A Case Study at McGill University Library / In S. Arnold-Garza & C. Tomlinson (Eds.), Students Lead the Library: The Importance of Student Contributions to the Academic Library : Association of College and Research Libraries file:///C:/Users/user/Downloads/StudentsLead_Chapter10.pdf (Access: 01.09.22) (eng).

Palfreyman, D. (2002). The Oxford tutorial: Thanks, you taught me how to think. Oxford : Oxford Centre for Higher Education Policy Studies (eng).

Rotzoll, D., Wiemer, S., Zimmermann, A., Alex, Ph. & Meixensberger, J. (2018). International Peer-teaching: the LernKlinik Leipzig «Erasmus-Week» for Incoming Erasmus Students. GMS Journal for Medical Education. 35 https://doi.org/10.3205/zma001202 (eng).

Sabri, D. (2007). Students' experiences of the formative assessment of essays in history and archaeology at Oxford. Oxford : Learning Institute (eng).

Scruggs, T. E., Osguthorpe, R. T. (1986). Tutoring interventions within special education settings: a comparison of cross-age and peer tutoring, *Psychology in the Schools* 23(2), 187–193 https://doi.org/10.1002/1520-6807(198604)23:2<187:AID-PITS2310230212>3.0.CO;2-7 (eng).

PEER-TUTORING AS A NEW PARADIGM FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS COMPETENCES OF THE XXI CENTURY

Svilana Podplota, Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail : spodpleta@gmail.com

Higher education institutions in Ukraine have faced requirements related to the quality of teaching and learning. Constant technological evolution, the rapid spread of scientific knowledge, and constructivist views on learning call into question the veracity of the information given to students during lectures. The article examines the problems and transformations in educational and methodological processes stimulated by the Bologna process. Pedagogical processes aim to go beyond simple feedback and should become a research, constructive and critical component of the educational process. Addressing these issues is important for academics to acquire new competencies and implement new teaching practices in their work. It is proposed to use tutoring practices to organize the educational process of higher education institutions of Ukraine. Tutoring at the current stage is designed to meet the need of students to support and build an individual educational route. Due to its content and wide possibilities, tutoring has many aspects, features and can be implemented in different modes. Tutoring is actively used in many international universities, where tutors play an intermediary role between a professor and a student and, at the same time, are responsible for one or more students. Peculiarities of peer-tutoring are considered. It has been proven that peer-tutoring contributes to improving the competencies of a person of the future. The use of tutoring methods of education contributes to

improving the knowledge of students in various subjects, makes them active and independent participants in the educational process. In the age of online learning, the student-tutor relationship can be critical in helping some struggling students become more connected to their student community and better able to solve academic problems. Tutoring as an innovative educational technology is in demand in the practice of higher education institutions of Ukraine. Future tutoring practices will become a part of educational programs, and institutions of higher education will begin to look at tutoring as a real opportunity to develop the competencies of a person of the future.

Keywords: *Bologna process, higher education institutions, tutor, tutoring, peer-tutoring, 21st century skills.*

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1013052874)
© Подпльота Світлана Володимирівна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-9
УДК: 37.014.74:378.147:004.9

Ярослава Богданівна Сікора
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-2621-6638
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна,
iaroslava.sikora@gmail.com

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У науково-оглядовій статті розглянуто закордонний досвід професійної підготовки ІТ-фахівців. Констатовано зростання попиту на професійних ІТ-фахівців у світі, й Україні зокрема. Водночас відзначено, що спостерігається дефіцит професійних інженерно-педагогічних кадрів, невідповідність світовим стандартам, що потребує аналізу й систематизації досвіду професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій за кордоном. На прикладі деяких провідних закладів освіти Європи, Азії, Канади, США, що входять до Академічного рейтингу університетів світу (Academic Ranking of World Universities (ARWU)), зроблено огляд систем підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Теоретичне узагальнення засвідчило відсутність такої єдиної системи. Сформульовано рекомендації щодо вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *професійна підготовка, фахівець з інформаційних технологій, Європа, Азія, США, Канада.*

Вступ. Входження України у світове товариство потребує випереджального розвитку національної системи освіти та науки. «Оскільки освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, а також економічного зміцнення держави, її авторитету і конкурентоспроможності на світовій арені, безсумнівно, інформатизація освітньої галузі, її унормування відповідно з міжнародними стандартами і вимогами сучасності є завданням першочергового значення» (Шишкіна, Спірін, Запорожченко, 2012, с. 5). В даний час у всьому світі зростає попит на ІТ-фахівців. Україна не є винятком, адже українська ІТ-галузь

перетворилася на високоінтелектуальну індустрію, де працює майже 300 тисяч фахівців і яка щороку зростає на 25-30%. В Україні в 2-4 рази менше IT-спеціалістів на 100 тис. населення, ніж у країнах-конкурентах. Це свідчить про високий потенціал розширення зайнятості в IT-сфері (*Ukraine IT Report*, 2021). «Провідна роль у задоволенні попиту на таких фахівців належить університетам як центрам високоякісної фундаментальної освіти, діяльність яких ґрунтується на засадах компетентнісного та студентоцентрованого підходів» (Крашеніннік, 2021, с. 27). Відображенням цього є зростання кількості закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку таких фахівців. Проте частина найбільш кваліфікованих програмістів виїхали працювати за кордон або працюють усередині країни на потреби закордонних замовників, що посилює кадрову нестачу щодо фахівців цього профілю. Також варто зазначити ускладнення інтеграції викладачів-практиків у навчальний процес, здатних викладати за цим напрямком на високому рівні. В IT-секторі з'являються нові технології, підходи, проте не всі заклади вищої освіти реагують на ці зміни, що потребує максимальної адаптації навчальних програм до запитів ринку праці. У зв'язку з цим розгляд закордонного досвіду професійної підготовки IT-фахівців сьогодні є важливим, актуальним теоретичним і практичним завданням.

Проблема професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій, зокрема й за кордоном, досліджувалася вітчизняними науковцями. О. Гура (2021) зазначає, що для закордонних закладів вищої освіти характерним є забезпечення фундаментальної та технічної підготовки у гармонійній єдності з практичним навчанням – отримання студентами ґрунтовного практичного досвіду в спеціалізованих сферах IT. «Підготовка фахівців з комп'ютерних наук у Великій Британії, попри додержання загальних вимог до фахівців цього напряму підготовки й у рамках спрямування реформування системи освіти на уніфікацію вимог і кваліфікацій випускників, що отримують документ відповідного зразка, все ж виявляє певні відмінності і на рівні формування змісту освіти згідно задекларованій фаховій спрямованості підготовки, і на рівні предметної спеціалізації» (Манелюк, 2017, с. 193).

І. Пододіменко (2013) наголошує, що організація навчального процесу в Токійському університеті ґрунтується на використанні «гуманістично-орієнтованих технологій навчання, які потребують активних та інтерактивних технологій, нових особистісно-орієнтовних методик викладання дисциплін, переходу на кредитно-модульну форму навчання, запровадження інтегративних курсів, поліваріантних навчальних програм, авторських спецкурсів, тренінгових занять» (с. 169).

В. Круглик (2018), аналізуючи зарубіжні системи і програми професійної підготовки інженерів-програмістів, визначив спільні властивості, які забезпечують їх високу якість.

Р. Шаран (2010) наголошує, що «інтеграція вітчизняної освіти до міжнародного освітнього простору має базуватися на таких засадах: пріоритет національних інтересів; збереження та розвиток інтелектуального потенціалу нації. Результати позитивного досвіду у галузі ІКТ США слід аналізувати й адаптувати для подальшого вдосконалення освітньої системи України» (с. 90). Виходячи з цього, варто здійснити порівняльний аналіз та узагальнення професійної підготовки IT-фахівців у різних країнах світу.

Метою статті є аналіз та систематизація закордонного досвіду професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій у провідних закладах вищої освіти світу.

Для досягнення поставленої мети дослідження застосовано теоретичні **методи** – компаративний аналіз, систематизація змісту освітніх програм підготовки IT-фахівців, узагальнення здобутків для визначення особливостей професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій за кордоном.

Одним із головних показників конкурентоспроможності та якості системи вищої освіти країни є високі рейтингові оцінки закладів вищої освіти в міжнародних рейтингових системах. Розглянемо заклади освіти Академічного рейтингу університетів світу (Academic Ranking of World Universities (ARWU)) (*2022 Global Ranking,* 2022), які здійснюють

підготовку у категорії «Комп'ютерні науки та інженерія».

У цьому рейтингу у 2022 р серед країн Європи найчисельніше представлені. заклади освіти Великої Британії. В Університеті Оксфорд (*Computer Science*, 2022) пропонують вивчати програми «Комп'ютерні науки» (Computer Science), «Математика та комп'ютерні науки» (Mathematics and Computer Science) й «Комп'ютерні науки й філософія» (Mathematics and Philosophy). «Комп'ютерні науки» можна вивчати протягом трьох років (бакалавр) або чотирьох років (магістр комп'ютерних наук). Четвертий рік дозволяє вивчити теми глибше та виконати дослідницький проєкт. Студентам не потрібно вибирати між трьохрічним і чотирьохрічним навчанням при подачі заявки на курс; всі студенти подають заявку на чотирирічний курс, а потім на початку третього року вирішують, чи хочуть вони продовжити навчання на четвертому курсі (при умові досягнення 2:1 наприкінці третього року). Особливістю навчання на курсі «Математика та комп'ютерні науки» є надання можливості більш глибокого розуміння математичних основ свого предмета й знайомство з математикою в області розробки додатків, де комп'ютери можуть вирішувати невирішувані проблеми. Перший рік і частина другого року вивчаються базові основні дисципліни, потім студенти можуть вільно обирати дисципліни як з математики, так і з інформатики. На другому курсі студенти беруть участь у груповому практичному проєкті, який може спонсоруватися стейкхолдерами. Курс зосереджений на створенні зв'язків між теорією та практикою, більшість предметів у межах курсу пов'язані з практичною роботою в обладнаних лабораторіях.

Під час навчання в Імперському коледжі Лондона (*BEng/MEng Computing*, 2022; *BEng Computing*, 2022) передбачено вивчення основних принципів комп'ютингу, класичної математики та статистики; проєктування, впровадження та використання інформаційних систем; опанування основами апаратного забезпечення та архітектури комп'ютера, програмним забезпеченням, знаннями в галузі штучного інтелекту. У структурі цієї програми є низка цікавих моментів, зокрема, на другому році навчання у якості обов'язкової дисципліни пропонується «Груповий проект з комп'ютингу» (Computing Group Project). Також вони вивчають «Комунікаційну інформатику в школі» (Communicating Computer Science in Schools).

Ліверпульський університет (*University of Liverpool*, 2022) готує магістрів ІТ-наук, також має різні аспірантські програми на декількох факультетах. Зокрема, на кафедрі інформатики студенти можуть сформувати власну освітню траєкторію, обравши різні модулі та адаптувавши свій курс до тих напрямків у галузях та технологіях, які йому найцікавіші. Здобувачам пропонується чотирирічна навчальна програма для здобуття ступеня магістра інженерії (master of Engineering) та спільні курси з іншими факультетами, такими, як: інжиніринг, управління та біологічні науки. Наприклад, на факультеті майбутнім ІТ-фахівцям пропонуються такі програми: комп'ютерні науки та розробка програмного забезпечення (Computer Science with Software Development), математика та комп'ютерні науки (Mathematics and Computer Science), комп'ютерні науки (Computer Science), фінансовий комп'ютинг (Financial Computing) та ін. (*Our undergraduate programmes*, 2022). Крім цього, пропонуються такі курси, як: «Комп'ютерні системи», «Розробка баз даних», «Основи інформатики», «Кібербезпека», «Розподілені системи», «Груповий програмний проект», «Об'єктно-орієнтоване програмування», «Комп'ютерний зір», «Аналітика великих даних» та ін.

Під час навчання в Ліверпульському університеті використовуються дві модульні системи: перша – класична, до якої входять два модулі, друга – факультетська, одномодулева. Ці два підходи до навчання спрямовані на отримання знань і навичок в галузі програмного та інженерного забезпечення інформаційних процесів, інформаційної безпеки, комп'ютерної криміналістики. Навчаючись, студенти освоюють інформаційні технології та різні інструменти, які можуть бути використані при проєктуванні, побудові та управлінні інформаційними системами, а також при визначенні витоку інформації та порушень безпеки. Вступити на

навчання за вказаною програмою можливо, маючи ступінь бакалавра за цим напрямом, також підійде освіта на рівні бакалавра не за профілем, але при наявності досвіду практичної роботи в даній галузі протягом щонайменше двох років.

Отже, щоб отримати ступінь бакалавра в університетах Великої Британії, навчання триває від трьох до чотирьох років. Особливістю чотирьохрічного навчання є комбінація загальноосвітнього та професійного навчання зі стажуванням на підприємствах.

Підготовка фахівців з комп'ютерних наук у Великій Британії відзначається різноманітністю кваліфікацій, які отримують випускники закладів освіти, і фахового спрямування навчального процесу.

Програма для бакалаврів з інформатики (BSc in Informatik (Software Engineering)) спрямована на засвоєння знань і умінь ефективного проєктування програмного і апаратного забезпечення, а також методів, які можна застосувати до всіх аспектів розробки програмного забезпечення та його верифікації. Студенти вивчають також апаратне забезпечення та теоретичні основи, набувають розуміння основ комп'ютерних наук та знань щодо важливих елементів комп'ютерних систем, щоб успішно здійснювати розробку своїх власних проєктів. Вони також навчаються, як створювати різні типи програмного забезпечення – від веб-систем до мобільних рішень. Обов'язкові модулі з комп'ютерних наук заплановані на останній рік навчання. Випускники стають програмістами зі здатністю розробляти програмне забезпечення, яке є надійним, ефективним і охоплює багато аспектів інформатики – від алгоритмів для виконання завдань до платформ, на яких розробляється програмне забезпечення.

Бакалаври з комп'ютерних наук, які спеціалізуються на роботі з цифровими медіа та комп'ютерними іграми (BSc Computer Science (Digital Media and Games), спочатку отримують комплексну підготовку в галузі інформатики, системного аналізу і проєктування, перш ніж вивчати власне цифрові медіа та ігри. Студенти навчаються розумінню ключових питань, пов'язаних з розробкою, впровадженням та оцінкою цифрових засобів масової інформації в контексті цифрових ігор; вивчають комп'ютерні науки, засвоюючи, зокрема, основні елементи комп'ютерних систем; навчаються створювати різні типи програмного забезпечення – від веб-систем для мобільних рішень.

Програма підготовки бакалаврів, які набувають кваліфікації з комп'ютерних хмарних технологій (Bsc Cloud Computing), передбачає спеціалізацію по комп'ютерним мережам, пов'язану з менеджментом великого обсягу даних у центрах обробки даних, віртуалізації і надання хмарних послуг. З огляду на певну складність цієї сучасної програми до вступників висуваються такі вимоги: вони повинні мати технічне мислення і, за можливості, раніше вивчати інженерну справу, обчислювальну техніку або математику. Студенти вивчають комплекс модулів з теми технологій зберігання даних і хмарних сервісів, включаючи надання і споживання таких послуг. Навчаючись за цією спеціалізацією, вони набувають здатності здійснювати послуги з надання даних для використання й аналізу за допомогою різних додатків, які вони також можуть розробляти самостійно. Випускники програми зі спеціалізацією «хмарні технології» працюють здебільшого аналітиками даних, розробниками додатків, інженерами центрів обробки даних.

Фахівці з комп'ютерних наук і розроблення веб-сайтів (BSc Computing & Website-Entwicklung) вивчають програму, присвячену методам розробки масштабованих комерційних веб-сайтів, зокрема створених на технології баз даних з використанням відповідних сценаріїв і мов програмування. Цей практичний курс дозволяє студентам сформувати демонстраційні портфоліо для підтвердження їхньої компетентності в розробці контенту для низки різних цільових користувачів. Загалом же курс є незвичайним поєднанням комп'ютерних наук і розроблення веб-сайтів. Він концентрується, насамперед, на розвиток навичок із застосування різних мов програмування, що використовуються для розробки комерційних веб-сайтів. Зміст освіти студентів, які навчаються за зазначеною програмою, містить найсучасніші дані щодо професійної підготовки в галузі програмування та обчислювальної техніки в цілому, але

спеціалізація спрямована саме на їх застосування до розроблення веб-сайтів. Після закінчення курсу студенти мають широкий вибір можливостей для кар'єрного зростання, вони можуть працювати веб-розробниками або займати керівні посади в галузі комп'ютерного програмування.

«Варто відмітити особливості організації навчання бакалаврів з комп'ютерних наук і розроблення веб-сайтів. Групи є нечисленними, тому створюється можливість для безпосереднього спілкування з викладачами з метою оперативного вирішення питань. Запрошуються лектори, які надають останні дані від практикуючих фахівців у галузі. Курс підтримується виділеними IT-сьютами. Багато засобів отримуються через Інтернет з дому, що дозволяє студентам працювати над своїми завданнями, коли і де вони вибирають. Навчання починається з трьох модулів, які є специфічними для розроблення веб-сайту: створення веб-сайтів, інформаційні системи і бази, вступ до програмування. Наступні модулі більше зосереджені на різних потребах промисловості, таких як розробка контенту для мобільних платформ і розвиток навичок розроблення сайту на кількох мовах. Зміст модулів був розроблений після консультацій з промисловістю і роботодавцями для забезпечення значущості навчальної тематики і її відповідності до їхніх вимог» (Манелюк, 2017, с. 197).

Вища школа інформаційних та комунікаційних наук у Сорбонні (Париж) (*L'école des hautes*, 2022) займається підготовкою кадрів для засобів масової інформації, зокрема за профілем, пов'язаним з IT, інформаційним менеджментом і засобами захисту інформації. Умовами для навчання є участь студентів у дослідницькій роботі, їх стажування в інших країнах.

У Берлінському відкритому університеті (*Freie Universität Berlin*, 2022) дослідницькі програми відзначаються різноманітністю наукових напрямків. Студенти можуть отримувати знання, займаючись міждисциплінарними науковими дослідженнями, що сприяє формуванню кращих знань і умінь в інноваційних сферах. Серед можливих напрямів виділяються такі монопрограми бакалавра, як: інформатика (Informatik), біоінформатика (Bioinformatik) і медіаінформатика (Medieninformatik). За програмою навчання інформатики (*Informatik*, 2022) студенти вивчають алгоритми та програмування, питання теоретичної, практичної та технічної інформатики, математики, а загальнопрофесійна підготовка передбачає практику та наступні компетенції, як: знання іноземних мов, інформаційна та медіаграмотність, гендерно-культурна компетенція, організаційні та управлінські навички, соціально-комунікативна компетентність, додаткові знання і навички, в яких прищеплюють додаткові практичні професійні знання та уміння.

До двадцятки найкращих університетів світу в галузі IT-освіти входять й азійські університети, зокрема Університет Цінхуа (Tsinghua University), Наньянський технологічний університет (Nanyang Technological University), Університет електронних наук і технологій Китаю (University of Electronic Science and Technology of China), Національний університет Сінгапуру (National University of Singapore), Шанхайський університет Цзяо Тун (Shanghai Jiao Tong University) та ін. Зупинимось на описі системи професійної підготовки майбутніх IT-фахівців в Наньянському технологічному університеті. Здобувачі можуть навчатися за програмою «подвійних дипломів» та отримати два дипломи бакалавра (наприклад, ступінь бакалавра в галузі бізнесу та обчислювальної техніки). Для отримання ступеня магістра пропонується єдина ступенева програма за двома різними спеціальностями та комплексні програми (наприклад, фінансовий інжиніринг). Навчальний план спеціальності «Комп'ютерні науки» (*AY2022-23 curriculum*, 2022) містить математичні дисципліни («Дискретна математика» (Discrete Mathematics)), фахові дисципліни («Вступ до комп'ютерного мислення та програмування» (Introduction to Computational Thinking &Programming), «Операційні системи» (Operating Systems), «Цифрова логіка» (Digital Logic), «Розробка та аналіз алгоритмів» (Algorithm Design and Analysis) та ін.) і дисципліни загальної підготовки («Інженерні комунікації» (Engineering Communication)), з метою

формування у студентів презентаційних умінь, умінь писати невеликі наукові дослідження, проєктну документацію. Особливістю спеціальності є наявність циклу дисциплін із забезпечення кар'єрного зростання. Дисципліну «Кар'єра та розвиток підприємництва для майбутнього світу» (Career & Entrepreneurial Development for the Future World) пропонують у другому семестрі другого року навчання, навчаючи їх основам ділового спілкування, етики та управління конфліктами на робочому місці. Також, під час навчання здобувачі можуть обрати факультативні курси із запропонованих: «Інформаційні системи» (Information systems), «Високопродуктивні обчислення» (High performance computing), «Наука про дані» (Data science), «Цифрові медіа» (Digital media), «Інформаційна та кібербезпека» (Information and cyber security), «Інтелектуальні системи» (Intelligent systems). На третьому році навчання студентам пропонується пройти професійне стажування (Professional Internship) (*Japanese Accreditation*, 2022).

Зміст навчання, навички, якими повинні володіти випускники IT-спеціальностей визначається освітніми стандартами підготовки бакалаврів інформаційних технологій Computing Curriculum Standard J17 (*カリキュラム標準J17*, 2022), розробленими Японським товариством з обробки інформації (Information Processing Society of Japan (IPSJ)). Для спеціальності «Комп'ютерні науки» відповідно до типового навчального плану запропоновано вивчення наступних дисциплін, як: «Алгоритми та складність», «Архітектура та організація», «Обчислювальна техніка», «Дискретні структури», «Графіка та візуалізація», «Взаємодія людини та комп'ютера», «Безпека інформації», «Управління інформацією», «Інтелектуальні системи», «Подання медіа», «Мережа та зв'язок», «Операційні системи», «Розробка на основі платформ», «Паралельні та розподілені обчислення», «Мови програмування», «Основи розробки програмного забезпечення», «Інженерія програмного забезпечення», «Основи систем», «Соціальні проблеми та професійна практика» (*コンピュータ科学領域(J17-CS)のBOK*, 2022).

Навчаючись за спеціальністю «Комп'ютерні науки», студенти в Японії повинні оволодіти професійними якостями, які можна розділити на три основні категорії:

1) когнітивні навички, які включають специфічні види інтелектуальної діяльності (знання та розуміння, моделювання, критичне оцінювання та тестування, професійна відповідальність);

2) практичні навички, що стосуються видів практичної діяльності в галузі інформаційних технологій (проєктування та реалізація, оцінка, управління інформацією, взаємодія людини та комп'ютера, інструменти та засоби, експлуатація);

3) додаткові якості загального характеру (спілкування, командна робота, здатність до кількісного мислення, професійний розвиток) (*IPA:IT Human Resources*, 2022).

Організація навчання в університетах Японії передбачає чіткий поділ на загальнонаукові та спеціальні дисципліни. Упродовж перших двох років студенти проходять загальноосвітню підготовку, а також вивчають спеціальні курси з майбутньої спеціальності. Це дає змогу ознайомитися з особливостями, сутністю спеціальності, а викладачі, можуть переконатись у правильному виборі спеціальності студентом, визначити його можливий науковий потенціал. По закінченню загальноосвітнього циклу можна змінити спеціалізацію, обрати інший факультет та продовжити навчання в межах обраної ними спеціальності (Пододіменко, 2013).

Професійні кадри в IT-галузі, згідно з вимогами, затвердженими Міністерством економіки, торгівлі та промисловості Японії (METI), на думку С. Хаяші та Т. Курокава (2009), повинні характеризуватися як «персонал, орієнтований на вирішення проблем» (с. 30). Важливими також для потенційних роботодавців є володіння такими навичками, як: здатність приймати рішення, уміння працювати в команді, комунікативні навички, креативність тощо. Крім того, як зазначають К. Мурата та Й. Оріто (2008), до важливих якостей особистості інженера-програміста належать дотримання авторських прав, робота з ліцензійним програмним

забезпеченням, швидке опанування певної предметної галузі.

Відповідно до Академічного рейтингу університетів світу, до переліку 100 найкращих закладів вищої освіти світу включені такі університети Канади: Університет Торонто (University of Toronto), Університет Монреалю (University of Montreal), Університет Альберти (University of Alberta), Університет Британської Колумбії (University of British Columbia) та Університет Ватерлоо (University of Waterloo). Проаналізуємо особливості професійної підготовки ІТ-фахівців в Університеті Торонто, яка здійснюється за спеціальностями «Прикладна математика» (Applied Mathematics), «Електроніка та обчислювальна техніка» (Electrical and Computer Engineering), «Комп'ютерні науки» (Computer Science) та у поєднанні з іншими програмами, наприклад, «Комп'ютерні науки та фізика», «Комп'ютерні науки та статистика», «Комп'ютерні науки. Штучний інтелект», «Комп'ютерні науки. Програмна інженерія» та ін.

У програмі «Прикладна математика» передбачено вивчення математичних дисциплін та статистики, проте студентам пропонується і обов'язкове вивчення інформатичних дисциплін «Вступ до комп'ютерних наук» (Introduction to Computer Science), «Прискорений вступ в інформатику» (Accelerated Introduction to Computer), «Вступ в наукові, символьні та графічні обчислення» (Introduction to Scientific, Symbolic, and Graphical Computation), «Чисельні апроксимації, інтегрування та звичайні диференціальні рівняння» (Numerical Approximation, Integration and Ordinary Differential), «Обчислювальні методи для диференціальних рівнянь» (Computational Methods for Partial Differential), «Високоефективні наукові обчислення». Також враховується рівень підготовки студентів, якщо вони не вивчали в середній школі курс програмування, то в університеті можуть обрати спрощений та інтенсивний курс програмування. Крім того, на вибір пропонуються загальнопрофесійні та гуманітарні дисципліни, такі, як: «Наука та цінності» (Science and Values), «Історія та філософія науки та техніки» (History and Philosophy of Science and Technology), «Моральна психологія» (Moral Psychology), «Раціональність та дії» (Rationality and Action) та ін. (*Academic Calendar*, 2022).

У перші два роки в університеті передбачено вивчення основ, необхідних для вибору спеціалізації на 3-4 році навчання. Наприклад, студент може обрати одну з чотирьох галузей, що цікавить його, та дві додаткові для детального їх вивчення. Загалом студенти протягом чотирьох років навчання повинні набрати мінімальну кількість академічних одиниць у шести категоріях: додаткові дослідження, математика, фундаментальні науки, інженерні науки, інженерний дизайн, об'єднані інженерні науки та дизайн (*Electrical*, 2022).

Програма бакалаврату з інженерних наук (Engineering Science) передбачає протягом перших двох років вивчення основ інженерії та природничих наук. Дисципліни перших двох років програми є спільними для всіх студентів, наприкінці другого року кожен студент обирає одну з наступних спеціальностей (що представляють їх основну спеціалізацію) для вивчення в останні два роки: Аерокосмічна техніка, Інженерія біомедичних систем, Електротехніка та обчислювальна техніка, Інженерія енергетичних систем, Машинний інтелект, Інженерна математика, Статистика та фінанси, Інженерна фізика, Робототехніка (*Undergraduate Program*, 2022).

У аналізованому Академічному рейтингу університетів світу провідні місця посідають університети зі США. Так, група дослідників (Hoek, Kay, &Richardson, 2005) виділяє три основні підходи до організації професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії в США. До першого типу науковці віднесли математично та інженерно-орієнтований підхід організації процесу навчання, який передбачає навчання математики та інженерних дисциплін на першому курсі та подальше вивчення основ програмної інженерії з поглибленням у теоретичні аспекти та підтримкою практики. Другим, більш поширеним підходом до організації підготовки, є підхід, орієнтований на фундаментальні області знань з програмної інженерії відповідно до рекомендацій щодо розробки навчальних планів з програмної інженерії ACM/IEEE. При такій

організації підготовки викладають фундаментальні області знань з програмної інженерії, включаючи технічні аспекти розробки програмного забезпечення, а також аспекти менеджменту процесу розробки. Третім підходом до організації професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії є контекстуалізований підхід, згідно з яким програмне забезпечення розглядається у персональних, організаційних та соціальних реаліях, а акцент навчання зміщується з програмного забезпечення на програмне забезпечення разом з інформацією, з розробки програмного забезпечення на його розробку та дизайн, з технічних питань на технічні та соціальні питання, з синтезу на синтез та аналіз. Як стверджують педагоги-практики, результатом є розширення професійної підготовки з програмної інженерії з залученням мультидисциплінарного підходу.

Р. Шаран (2010, с. 87) визначив «характерні ознаки розвитку галузі IT в США, які важливо враховувати при розробленні навчальних програм професійної підготовки магістрів, зокрема: феномен стрімкого розширення Інтернету; розвиток технологій мобільного зв'язку з їх інтеграцією з Мережею; значний прогрес у технології розроблення програмного забезпечення та в індустрії інформаційних ресурсів; формування і швидкий розвиток нових напрямів IT (електронні бібліотеки, біоінформатика, квантова інформатика, цифрова економіка); постійне зростання ролі міжнародних стандартів для індустрії й ринку продуктів і сервісів IT».

На думку М. Шоу (2005), випускники мають брати відповідальність за свій професійний розвиток, тобто протягом навчання студенти повинні вивчати не тільки сучасні методи та технології, а також базові принципи та набувати критичних здібностей для подальшого успішного оволодіння новими методами та технологіями.

Бакалаврат у Масачусетському технологічному інституті – лідера Академічного рейтингу університетів світу – характеризується досить великим набором спеціалізацій: 54 основні (majors) і 58 додаткових (minors). Всі програми реалізуються у форматі full-time (4 роки) і ведуть до ступеня SB – Bachelor of Science. Щоб успішно завершити навчання, студент, насамперед, має засвоїти базову програму – General Institute Requirements (GIRs). Сюди входять такі елементи:

– Science Requirement (6 предметів у галузі точних та природничих наук – хімія, фізика, математика, біологія);

– HASS Requirement (8 предметів у галузі соціально-гуманітарних наук та мистецтва);

– REST Requirement (2 предмети зі списку Restricted Electives in Science and Technology);

– Laboratory Requirement (лабораторні заняття обсягом 12 залікових одиниць);

– Physical Education Requirement (плавання та інші спортивні курси).

Більшість базових дисциплін припадає на перші два роки навчання. Починаючи з 2 курсу, до них також додається профільна програма – Departmental Program, що відповідає обраній вже під час навчання спеціалізації (major). Протягом усього терміну навчання студенти розширюють та поглиблюють свої знання за допомогою курсів за вибором, а також набувають до двох додаткових спеціалізацій. Крім академічної програми, кожен студент має можливість взяти участь у дослідницьких проєктах разом із професорсько-викладацьким складом.

Особливістю Масачусетського технологічного інституту є інженерні ступені, які передбачають отримання більш поглиблених, порівняно з магістерськими програмами, знань та компетенцій у галузі інженерної справи та точних наук, але водночас роблять менший, порівняно з докторськими програмами, акцент на дослідницьку діяльність. Навчання тут, зазвичай, триває 2 роки. Час освоєння інших програм варіюється від 1 до 3,5 років, залежно від напряму підготовки.

Студенти магістратури та докторантури можуть також вибрати одну з існуючих міждисциплінарних програм або створити власну освітню траєкторію за підтримки факультету. Загалом, будь-яка програма передбачає можливість вибору предметів вивчення у межах різних кафедр, за умови що підсумковий навчальний план задовольняє вимогам основний спеціалізації.

У свою чергу, кафедра електричної інженерії та інформатики (Electrical Engineering and

Computer Science) Масачусетського технологічного інституту (Massachusetts Institute of Technology) пропонує такі бакалаврські програми: «Електротехніка та інжиніринг» (Electrical Science and Engineering), «Електрична інженерія та комп'ютерні науки» (Electrical Engineering and Computer Science), «Комп'ютерні науки та інжиніринг» (Computer Science and Engineering), «Штучний інтелект та прийняття рішень» (Artificial Intelligence and Decision Making), «Комп'ютерні науки та молекулярна біологія» (Computer Science and Molecular Biology), «Комп'ютерні науки, економіка та наука про дані» (Computer Science, Economics, and Data Science).

Починаючи з 2022 р., відбулися зміни у навчальних програмах. Розглянемо детальніше на прикладі програми «Комп'ютерні науки та інжиніринг» (Computer Science and Engineering). Вона включає такі вимоги: два предмети з навичок програмування (один з «Вступ до програмування в галузі комп'ютерних наук на Python», «Вступ до інформатики та програмування» та «Вступ до низькорівневого програмування на C та Асемблері»); один дискретний математичний предмет («Математика для інформатики»); один математичний предмет («Вступ до теорії ймовірності та статистики», «Лінійна алгебра», «Лінійна алгебра та оптимізація», «Вступ до теорії ймовірності», «Вступ до умовиводів», «Спеціальний предмет з електротехніки та інформатики»); три базові предмети («Основи програмування», «Вступ до алгоритмів», «Обчислювальні структури»); три дисципліни («Елементи побудови програмного забезпечення», один з «Теорія обчислень та складності», «Проектування та аналіз алгоритмів», «Інженерія комп'ютерних систем»); шість предметів на вибір, серед яких є обов'язковим виконання проєктного завдання.

Навчання розпочинається із вивчення студентами двох обов'язкових предметів – «Основи електротехніки» та «Інформатика». Потім поступово набувають необхідних професійних компетентностей, опановуючи такі реальні системи, як: роботи, мобільні пристрої, комп'ютерні мережі та системи. Вивчення фундаментальних дисциплін дає уявлення про різні сфери інформатики та електротехніки, починаючи від схем та електроніки, прикладної електродинаміки, і закінчуючи принципами розробки програмного забезпечення та сигналами систем. Професійні навички формуються на лабораторних заняттях у межах дисциплін з мікроелектроніки, обробки сигналів, біоелектричної науки та техніки, комп'ютерних систем та обладнання, розробки та аналізу алгоритмів, штучного інтелекту. Вивчаючи додаткові дисципліни, студенти коригують свої програми з метою поглибленого оволодіння темами, які відповідають їх індивідуальним інтересам.

Під час навчання, виконуючи лабораторні роботи, працюючи в команді, беручи участь у незалежних проєктах, а також науково-дослідній роботі, студенти засвоюють принципи та методи аналізу, проєктування та експериментування у різних галузях інжинірингу. Кафедра також пропонує цілу низку програм, які дозволяють студентам здобути практичний досвід, починаючи від спільних проектів, що виконуються на території кампуса, і закінчуючи тривалим досвідом роботи в компаніях-партнерах (*Curriculum MIT EECS*, 2022).

Цікавим є досвід факультету комп'ютерних наук Єльського університету, який пропонує програми на здобуття ступеня бакалавра наук та бакалавра гуманітарних наук, а також чотири об'єднані спеціальності у співпраці з іншими факультетами: електротехніка та інформатика, інформатика та економіка, інформатика та математика, а також інформатика та психологія. Кожна основна програма не тільки забезпечує ґрунтовну технічну освіту, але також дозволяє студентам пройти широкий спектр курсів з інших дисциплін або виконати вимоги другої спеціальності.

Інформатика та об'єднані основні програми мають спільну основу із п'яти курсів інформатики. Перший - («Вступ до комп'ютерних наук») демонструє студентам, які пройшли еквівалент вступного курсу програмування, широту та глибину наукових знань. Інші основні курси охоплюють дискретну математику, структури даних, системне програмування та комп'ютерну архітектуру, а також аналіз та розробку

алгоритмів. Разом ці курси містять матеріал, який повинен знати кожен фахівець.

Основні курси доповнюються факультативами (а для об'єднаних спеціальностей – основними курсами з іншої дисципліни), які забезпечують індивідуальну освітню траєкторію кожного студента. Завершальним є індивідуальний проєкт, який виконується під керівництвом консультанта (*Yale College*, 2022).

Розглянемо особливості міжфакультетстких програм. «Електротехніка та інформатика» призначена для студентів, які хочуть поєднати роботу у цих двох галузях. Вона охоплює дискретну та неперервну математику, аналіз та проєктування алгоритмів, цифрові та аналогові схеми, сигнали та системи, системне програмування та обчислювальну техніку.

«Інформатика та економіка» – це міжфакультетська спеціальність для студентів, які цікавляться теоретичними та практичними зв'язками між інформатикою та економікою. Ступінь бакалавра в галузі CSEC дає студентам базові знання в галузі економіки, обчислень та аналізу даних, а також практичний досвід емпіричного аналізу економічних даних. Вона готує студентів до професійної діяльності, що включає аспекти економіки, так і комп'ютерних наук, а також до академічної діяльності – проводити дослідження у двох галузях. До спільної тематики можна віднести: дизайн ринку, обчислювальні фінанси, економіку онлайн-платформ, машинне навчання та соціальні мережі.

Студенти, які цікавляться обчислювальною математикою, використанням комп'ютерів у математиці, математичними аспектами розробки та аналізу алгоритмів, а також теоретичними основами обчислень, можуть обрати спеціальність «Інформатика та математика».

Особливістю спеціальності «Інформатика та психологія» є інтеграція роботи у цих двох областях, кожна з яких надає інструменти та теорії, що можна застосувати до проблем в іншій галузі. Приклади такої взаємодії включають когнітивну науку, штучний інтелект та біологічне сприйняття (*Computer science Yale University*, 2022).

Програма бакалавра наук охоплює 12 семестрових курсів (6 базових та 6 додаткових) з інформатики, бакалавра гуманітарних наук – 10 курсів (6 базових та 4 додаткових). Студентам у межах академічних свобод також дозволяється навчатись за курсами інших спеціальностей.

Університети США пропонують студентам, що гарно навчаються, поєднувати навчання й роботу. Така програма за змістом еквівалентна звичайній програмі підготовки, проте студенти можуть поєднувати навчання з практичним досвідом на державних або приватних підприємствах, чергуючи навчальні та робочі семестри.

Розглянувши системи підготовки майбутніх ІТ-фахівців за кордоном на прикладі університетів Європи, Азії, Канади, США, можна зробити висновок, що в різних країнах не існує єдиної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Системи підготовки в коледжах та університетах відрізняються тим, що в перших підготовка більш наближена до вимог ринку праці і, є більш вузькоспеціалізованою, а в університеті вона більш загальна, що виявляється у наявності загальнопрофесійних та гуманітарних дисциплін (зокрема, й обов'язкових) в освітніх програмах. Вплив на специфіку професійної підготовки здійснює й політика держави у галузі освіті та визначення пріоритетних галузей розвитку економіки, що формує потребу суспільства у фахівцях певної галузі та рівня підготовленості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз підготовки ІТ-фахівців у закладах вищої освіти країн Європи, Азії, Канади та США дозволив виділити та узагальнити наступні особливості: базова підготовка здійснюється упродовж першого-другого років навчання; студенти можуть на власний розсуд обирати додаткові дисципліни, будуючи індивідуальну освітню траєкторію та поглиблюючи свої знання у певній галузі інформаційних технологій; спеціальності мають значну частку практичної складової підготовки, орієнтованої на вимоги роботодавців; на третьому-четвертому році навчання студенти обирають спеціалізацію, відповідно до якої вони вивчають певний перелік дисциплін,

запропонованих для поглибленого освоєння; навчаючись на бакалавраті студенти можуть долучатися до наукових досліджень в галузі інформаційних технологій, працюючи в лабораторіях, набуваючи практичних навичок та досвіду.

Таким чином, проведений аналіз досвіду професійної підготовки ІТ-фахівців з інформаційних технологій за кордоном дозволяє сформулювати наступні рекомендації щодо вдосконалення вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в закладах вищої освіти:

– професійна підготовка повинна реагувати на зміни, що відбуваються в науці та техніці, на вимоги ринку праці, тому важливим є проведення постійного їх моніторингу;

– під час професійної підготовки орієнтуватися й на формування таких якостей, як: відповідальність, лідерські здібності, уміння планувати діяльність, уміння працювати у команді, уміння самостійно ухвалити рішення, швидко адаптуватися до нового завдання, здатність до рефлексії, самостійного навчання та засвоєння нових технологій протягом життя;

– траєкторію навчання студентів доцільно будувати на основі їх досвіду та нахилів;

– залучати потенційних роботодавців до професійної підготовки;

– в освітніх програмах передбачити вивчення дисциплін, які формуватимуть програмні результати навчання щодо здатностей здійснювати усне та письмове спілкування, взаємодіяти з колегами та роботодавцями, володіти правилами ділового етикету;

– поєднувати навчання із практикою, тобто університетські теоретичні знання мають застосовуватись на практиці.

Подібні засади вже впроваджуються в систему професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в Україні, проте потребують чітких рекомендацій та системного підходу чому будуть присвячені подальші наші розвідки.

Література

Гура О. О. Підготовка майбутніх інженерів-програмістів до тестування програмного забезпечення в умовах неформальної освіти : дис. … д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2021. 334 с.

Крашеніннік І. В. Модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 24–34 DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-3

Круглик В. С. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2018. 682 с.

Манелюк А. В. Фахова спеціалізація бакалаврів з комп'ютерних наук у Великій Британії. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 259. С. 193–197.

Пододіменко І. І. Професійна підготовка бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Том 2. №40. С. 164–169.

Шаран Р. Досвід США з підготовки магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти та можливості його впровадження в Україні. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 1–2. С. 85–91. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2010/2010_1_11.pdf (Дата звернення: 18.09.2022).

Шишкіна М. П., Спірін О. М., Запорожченко Ю. Г. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. 1(27). URL : http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro_inform.pdf (Дата звернення: 10.09.2022).

2022 Global Ranking of Academic Subjects. URL : https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2022/RS0210 (дата звернення: 12.09.2022).

Academic Calendar. *Faculty of Arts & Science, University of Toronto.* URL : https://artsci.calendar.utoronto.ca/search-programs?combine=Applied+Mathematics&type=All&field_subject_area_prog_search_value=All (Дата звернення: 12.09.2022).

AY2022-23 curriculum for computer science (Accelerated bachelor programme). URL : https://www.ntu.edu.sg/docs/librariesprovider118/ug/cs/ay2022/ay22-23_cs-curriculum-structure-accelerated-bachelor-programme_june-2022.pdf?sfvrsn=fb879189_3 (Дата звернення: 12.09.2022).

BEng Computing. *Imperial College London*. URL : https://www.imperial.ac.uk/study/ug/courses/computing-department/computing-beng/ (Дата звернення: 14.09.2022).

BEng/MEng Computing. *Imperial College London*. URL : https://www.imperial.ac.uk/computing/prospective-students/ug/beng-meng-computing/ (Дата звернення: 14.09.2022).

Computer science Yale University. Undergraduate Program. URL : https://cpsc.yale.edu/academics/undergraduate-program (Дата звернення: 16.09.2022).

Computer Science. *University of Oxford*. URL : https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/course-listing/computer-science (Дата звернення: 18.09.2022).

Curriculum MIT EECS. *MIT Electrical Engineering & Computer Science Department, Massachusetts Institute of Technology*. URL : https://www.eecs.mit.edu/academics/undergraduate-programs/curriculum/ (Дата звернення: 18.09.2022).

Electrical and Computer Engineering. *Faculty of Applied Science and Engineering, University of Toronto.* URL : https://engineering.calendar.utoronto.ca/section/Electrical-and-Computer-Engineering (Дата звернення: 12.09.2022).

Freie Universität Berlin. URL : https://www.fu-berlin.de/ (Дата звернення: 16.09.2022).

Hayashi S., Kurokawa T. Japan's Critical Issues on IT Human Resource. *Science and Technological trends*. Quarterly review. 2009. No. 30 (January). P. 23–40.

Hoek A., Kay D. G., Richardson D. J. Informatics: A Novel, Contextualized Approach to Software Engineering Education. *Software Engineering Education in the Modern Age: Software Education and Training Sessions at the International Conference, on Software Engineering*, ICSE 2005. St. Louis, MO, USA, May 15–21, 2005. P. 147–165.

Informatik. *Freie Universität Berlin*. URL : https://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/grundstaendige/informatik_mono/index.html/ (Дата звернення: 16.09.2022).

IPA:IT Human Resources Development: Common Career/Skill Framework. *Information-technology Promotion Agency*. URL: https://www.ipa.go.jp/english/humandev/forth.html (Дата звернення: 22.09.2022).

Japanese Accreditation Board for Engineering Education (JABEE). URL : https://jabee.org/en/ (Дата звернення: 20.09.2022).

L'école des hautes études en sciences de l'information et de la communication. URL : http://www.celsa.fr/ (Дата звернення: 22.09.2022).

Murata K., Orito Y. Three challenges for Japanese ICT professionalism. *Proceedings of ETHICOMP.* 2008. P. 577–585. URL : http://www.isc.meiji.ac.jp/~ethicj/M%20and%20O%20E2008.pdf (Дата звернення: 24.09.2022).

Our undergraduate programmes. *University of Liverpool*. URL : https://www.liverpool.ac.uk/computer-science/study/undergraduate/ (Дата звернення: 22.09.2022).

Shaw M. Software Engineering for the 21st Century: A basis for rethinking the curriculum. Technical report CMU-ISRI-05-108. Pitsburgh, PA: Software Engineering Institute, 2005. 7 p.

Ukraine IT Report. URL : https://drive.google.com/file/d/1LujaT9pHEGhgpRRojfnlZgQikkyiIlbE/view (Дата звернення: 09.09.2022)

Undergraduate Program in Engineering Science. *Faculty of Applied Science and Engineering, University of Toronto.* URL : https://engineering.calendar.utoronto.ca/section/Engineering-Science (Дата звернення: 12.09.2022).

University of Liverpool. URL : https://www.liverpool.ac.uk/ (Дата звернення: 22.09.2022).

Yale College Programs of Study 2022–2023. *Yale University*. URL : http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/computer-science/ (Дата звернення: 16.09.2022).

カリキュラム標準J17. URL : https://www.ipsj.or.jp/annai/committee/education/j07/curriculum_j17.html (Дата звернення: 24.09.2022).

コンピュータ科学領域(J17-CS)のBOK. URL : https://www.ipsj.or.jp/annai/committee/education/j07/9faeag000000uisc-att/J17CSBOK.pdf (Дата звернення: 24.09.2022).

References

2022 Global Ranking of Academic Subjects https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2022/RS0210 (Access: 12.09.22) (eng).

Academic Calendar. *Faculty of Arts & Science, University of Toronto.* https://artsci.calendar.utoronto.ca/search-programs?combine=Applied+Mathematics&type=All&field_subject_area_prog_search_value=All (Access: 12.09.22) (eng).

AY2022-23 Curriculum for computer science (Accelerated Bachelor Programme). https://www.ntu.edu.sg/docs/librariesprovider118/ug/cs/ay2022/ay22-23_cs-curriculum-structure-accelerated-bachelor-programme_june-2022.pdf?sfvrsn=fb879189_3 (Access: 12.09.22) (eng).

BEng Computing. *Imperial College London* https://www.imperial.ac.uk/study/ug/courses/computing-department/computing-beng/ (Access: 14.09.22) (eng).

BEng/MEng Computing. *Imperial College London*. https://www.imperial.ac.uk/computing/prospective-students/ug/beng-meng-computing/ (Access: 14.09.22) (eng).

Computer science Yale University. Undergraduate Program. https://cpsc.yale.edu/academics/undergraduate-program (Access: 16.09.22) (eng).

Computer Science. *University of Oxford*. https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/course-listing/computer-science (Access: 18.09.22) (eng).

Curriculum MIT EECS. *MIT Electrical Engineering & Computer Science Department, Massachusetts Institute of Technology*. https://www.eecs.mit.edu/academics/undergraduate-programs/curriculum/ (Access: 18.09.22) (eng).

Electrical and Computer Engineering. *Faculty of Applied Science and Engineering, University of Toronto.* https://engineering.calendar.utoronto.ca/section/Electrical-and-Computer-Engineering (Access: 12.09.22) (eng).

Freie Universität Berlin. https://www.fu-berlin.de/ (Access: 16.09.22) (de).

Hayashi, S., & Kurokawa, T. (2009). Japan's Critical Issues on IT Human Resource. *Science and Technological trends. Quarterly review, 30 (January)*, 23–40 (eng).

Hoek, A., Kay, D. G., & Richardson, D. J. Informatics: A Novel, Contextualized Approach to Software Engineering Education. *Software Engineering Education in the Modern Age: Software Education and Training Sessions at the International Conference, on Software Engineering*, *ICSE 2005*. St. Louis, MO, USA, 147–165 (eng).

Hura, O. O. (2021). *Preparation of future software engineers for testing in the terms of non-formal education*. (Doctor's thesis). Zaporizhzhia National University (ukr).

Informatik. *Freie Universität Berlin*. https://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/grundstaendige/informatik_mono/index.html/ (Access: 16.09.22) (de).

IPA: IT Human Resources Development: Common Career/Skill Framework. *Information-technology Promotion Agency*. https://www.ipa.go.jp/english/humandev/forth.html (Access: 22.09.22) (eng).

Japanese Accreditation Board for Engineering Education (JABEE). https://jabee.org/en/ (Access: 20.09.22) (eng).

Krasheninnik, I. V. (2021). Model of forming professional competences of future software engineers during the shortened cycle of professional training at universities. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) :* scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 24–34. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-3 (ukr).

Kruhlyk, V.S. (2018). *The system of training future software engineers for professional activity at higher educational institutions*. (Doctor's thesis). Zaporizhzhia National University (ukr).

L'école des hautes études en sciences de l'information et de la communication. http://www.celsa.fr/ (Access: 22.09.22) (fra).

Maneliuk, A.V. (2017). Subject specialization of bachelors in computer science in Great Britain. *Scientific Herald of NULES of Ukraine. Series: Pedagogics, psychology, philosophy*, *Vol. 259*, 193-197 (ukr).

Murata, K., & Orito, Y. (2008). Three challenges for Japanese ICT professionalism. *Proceedings of ETHICOMP,* 577–585. http://www.isc.meiji.ac.jp/~ethicj/M%20and%20O%20E2008.pdf (Access: 24.09.22) (eng).

Our undergraduate programmes. *University of Liverpool*. https://www.liverpool.ac.uk/computer-science/study/undergraduate/ (Access: 22.09.22) (eng).

Pododimenko, I. I. (2013). Professional training of computer science bachelors in Japanese universities. *Problems of Modern Pedagogical Education. Series: Pedagogy and psychology*, *2(40),* 164–169 (ukr).

Sharan, R. (2010). The experience of the USA in the training of masters of information technologies in the system of distance education and the possibility of its implementation in Ukraine. *Comparative Pedagogical Studies*, *1-2,* 85–91. https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2010/2010_1_11.pdf (Access: 18.09.22) (ukr).

Shaw, M. (2005). Software Engineering for the 21st Century: A basis for rethinking the curriculum. Technical report CMU-ISRI-05-108. Pittsburgh, PA: Software Engineering Institute (eng).

Shyshkina, M. P., Spirin, O. M., & Zaporozhchenko, Yu. H. (2012). Problems of informatization of Ukrainian education in the context of development of research on the assessment of the quality of ICT tools. *Information Technologies and Learning Tools, 1(27)*. http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro_inform.pdf (Access: 10.09.22) (ukr).

Ukraine IT Report. https://drive.google.com/file/d/1LujaT9pHEGhgpRRojfnlZgQikkyiIlbE/view (Access: 09.09.22) (ukr).

Undergraduate Program in Engineering Science. *Faculty of Applied Science and Engineering, University of Toronto.* https://engineering.calendar.utoronto.ca/section/Engineering-Science (Access: 12.09.22) (eng).

University of Liverpool. https://www.liverpool.ac.uk/ (Access: 22.09.22) (eng).

Yale College Programs of Study 2022–2023. *Yale University*. http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/computer-science/ (Access: 16.09.22) (eng).

カリキュラム標準J17. https://www.ipsj.or.jp/annai/committee/education/j07/curriculum_j17.html (Access: 24.09.22) (jpn).

コンピュータ科学領域(J17-CS)のBOK. https://www.ipsj.or.jp/annai/committee/education/j07/9faeag000000uisc-att/J17CSBOK.pdf (Access: 24.09.22) (jpn).

FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF INFORMATION TECHNOLOGY SPECIALISTS

Yaroslava Sikora, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Computer Sciences and Information Technologies, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, e-mail: iaroslava.sikora@gmail.com

The article discusses the foreign experience of professional training of IT specialists. The growth in demand for professional IT specialists in the world, and in Ukraine in particular, has been noted. At the same time, it was noted that there is a shortage of professional engineering and teaching personnel, their non-compliance with world standards, which requires analysis and systematization of the experience of professional training of information technology specialists abroad. Based on the example of some leading educational institutions in Europe, Asia, Canada, and the USA, included in the Academic Ranking of World Universities (ARWU), an overview of training systems for future IT specialists was made. Theoretical generalization proved the absence of such a unified system. The peculiarities of the training of IT specialists abroad are highlighted and summarized: basic training is carried out during the first and second years of study; students can choose additional disciplines at their own discretion; specialties have a significant share of the practical training component; in the third or fourth year of study, students choose a specialization according to which they study a certain list of disciplines offered for in-depth study; while studying at the bachelor's level, students can participate in scientific research in the field of information technologies. Recommendations for improving the system of professional training of future information technology specialists in higher education institutions of Ukraine were formulated: prompt response to changes occurring in science and technology, to the demands of the labor market; focus on the formation of responsibility, leadership skills, the ability to work in a team; creation of the student's individual educational trajectory; involvement of potential employers in professional training; formation of the ability to carry out oral and written communication, to interact with colleagues and employers, to know the rules of business etiquette; combination of learning and practice.

Key words: *professional training, IT specialist, Europe, Asia, USA, Canada.*

Стаття надійшла до редакції / Received 11.09.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 98,2 % (Unicheck ID1013086669)
© Сікора Ярослава Богданівна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-10
УДК 378.04:37.01

Тетяна Миколаївна Собченко
ORCID iD http://orcid.org/0000-0002-9213-5556
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна
sobchenkotetyana79@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ СЕРВІСІВ ТА ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Наукова стаття присвячена питанням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема використання сучасних цифрових сервісів, інструментів, інформаційних технологій та ресурсів у дистанційному та змішаному навчанні в закладах вищої педагогічної освіти.

Метою статті є узагальнення сучасних засобів навчання, зокрема цифрових сервісів та інструментів, які доцільно використовувати в дистанційному та змішаному форматі навчання в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлено нормативно-правову базу, в якій детерміновано необхідність активного впровадження комп'ютерних освітніх технологій та підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. Розкрито сутність поняття «цифрова компетентність». Представлено класифікацію сучасних засобів навчання, які використовуються в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва в дистанційній і змішаній формі навчання та визначено вимоги до їхнього застосування.

Ключові слова: *заклад вищої педагогічної освіти, здобувач, цифрова компетентність, засоби навчання, музика.*

Вступ. Провідна тенденція професійної освіти спрямована на підготовку компетентних, конкурентоспроможних майбутніх фахівців нової генерації, здатних до професійного саморозвитку, самореалізації, творчого пошуку, до виконання нестандартних завдань, до прийняття науково-обґрунтованих та виважених рішень, а також до орієнтації в інформаційному та цифровому суспільстві та свідомого використання інформаційних технологій у професійній, інноваційній і дослідницькій діяльності.

Затребуваність організації освітнього процесу в закладах освіти всіх рівнів у змішаному та дистанційному форматі зумовлено низкою суб'єктивних та об'єктивних викликів, як-от: четверта промислова революція (Індустрія 4.0), процеси євроінтеграції, реформування та модернізації сфери освіти, конкурентоспроможність закладів освіти, стрімкий розвиток цифрових технологій та суспільства, насичення фізичного світу цифровими пристроями, засобами, системами тощо, введення карантинних обмежень в усіх закладах освіти через пандемію коронавірусу, введення військового стану в Україні через російсько-українську війну тощо. Очевидним є той факт, що надання освітніх послуг усіма закладами освіти вимушено переходить в електронний формат.

Тому сьогодні нагальною вимогою, що зумовлена необхідністю права надання вільного доступу до навчання здобувачам вищої освіти, є сформованість інформаційно-цифрової компетентності в усіх учасників освітнього процесу та широке використання науково-педагогічними працівниками цифрових сервісів та ресурсів як освітніх технологій.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) зазначено, що майбутній педагог має опанувати «…педагогічні технології, у тому числі з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій…».

Останнім часом в Україні прийнято низку нормативних документів, у яких детерміновано необхідність активного впровадження комп'ютерних освітніх технологій та підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. Серед них такі, як-от: Рамка цифрової компетентності для громадян України (2021); Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021) та затверджено план заходів з її реалізації; Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проєкт 2021); Ухвалено Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників із розвитку цифрової компетентності (2021).

Проблема формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів стала предметом дослідження українських науковців, а саме: сутність цифрової компетентності майбутніх учителів та формування її засобами мультимедіа-технологій (Гуревич, 2007), обґрунтовано сутність цифрової компетентності майбутніх учителів, проаналізовано нормативну підтримку цього процесу в Європі та України (Овчарук, 2019), розкрито поняття «цифрові технології» та проблема їх використання в професійній підготовці майбутніх педагогів (Цюняк, 2021),

розкрито значення інформаційно-цифрової компетентності педагога для професійної діяльності (Петрова, 2019), розглянуто можливості використання цифрових інформаційних ресурсів дистанційної освіти (Гевко, 2020). Також в авторських статтях здійснено порівняння підходів державної освітньої політики до формування цифрової компетентності майбутніх учителів у КНР та Україні (Собченко, 2021).

Також у пригоді стали наукові доробки Г. Генсерук, у яких проаналізовано європейські стандарти щодо визначення цифрової компетентності (проєкт Європейської комісії «Рамка цифрової компетентності для громадян» (DigComp) тощо (Генсерук, 2019).

Дослідженням проблеми використання мультимедійних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музики та формування інформаційної компетентності займалися Топорівська Я. (2009), Локарєва Ю. (2011), Гаврілова Л. (2012). Вивченням питання розвитку цифрових технологій у музичній вищій освіті КНР та підвищенням інформаційно-комунікаційної компетентності музично-педагогічних працівників займалися Му Веньлун, Собченко Т. (Веньлун, Собченко, 2022).

Так, аналіз останніх досліджень свідчить про наявність ґрунтовних теоретичних досліджень щодо необхідності формування цифрової компетентності майбутніх педагогів, визначення сутності зазначеної компетентності та її складових компонентів, проте питанням практичного характеру щодо використання цифрових сервісів та інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо приділено належної уваги, що засвідчує актуальність окресленої проблеми.

Мета статті – узагальнити класифікацію сучасних засобів дистанційного та змішаного навчання, зокрема цифрових сервісів та інструментів, які використовуються в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження: серед використаних методів дослідження визначальними були такі: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел, державних документів, а саме нормативно-правового забезпечення, що регламентує підвищення цифрової компетентності в Україні, використання цифрових сервісів та ресурсів; моделювання та синтез отриманих даних; аналіз педагогічного досвіду використання цифрових сервісів та інструментів у процесі підготовки вчителів музичного мистецтва.

Виклад основних результатів дослідження. Так, у Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021) під цифровою компетентністю визначено «динамічну комбінацію знань, умінь і навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використання таких технологій».

Як зазначено вище, в закладах вищої освіти України з березня 2020 року через вимушений перехід на дистанційний та змішаний формат навчання затребуваним стало надання освітніх послуг здобувачам в електронному вигляді. Так, цифровізація освіти, широке застосування інформаційно-комунікаційних, мультимедійних, телекомунікаційних та інших інноваційних освітніх технологій зумовили активні зміни в організації освітнього процесу. Це спонукало викладачів організувати освітнє середовище здобувачів на якісно новому рівні та створювати відповідні комфортні умови для них. При цьому відповідальність за створення якісного навчального контенту лежить на викладачеві, а також залежить від його цифрової грамотності, креативності, творчості, уміння налагодити ефективну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу.

З огляду на це доцільно розглянути сучасні засоби навчання, які використовуються в організації дистанційного та змішаного навчання. Також слід уточнити, що в арсеналі викладачів наразі є можливість широкий вибір

використання засобів навчання, що активно вдосконалюються, з'являються нові з більш ширшими можливостями та функціями.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел, було виокремлено класифікацію засобів навчання, що доцільно використовувати в організації освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва:

І. Традиційні засоби навчання:

– прості (словесні та візуальні) – підручники, посібники, друковані матеріали тощо;

– складні – аудіозасоби, відеозасоби, аудіовізуальні засоби, що здатні автоматизувати процес навчання.

ІІ. Мультимедійні засоби навчання:

– традиційні (друковані матеріали, періодичні видання, телебачення, звукозаписи);

– електронні (електронні підручники, мультимедійні навчальні посібники, аудіопосібники, електронні навчально-методичні комплекси, відеоматеріали тощо);

– апаратні (комп'ютер, мультимедійні проєктори, маніпулятори, відео- та аудіоплеєри, відео- та аудіозаписувальні пристрої, акустичні системи);

– програмні (мультимедійні додатки, програми для створення і редагування презентацій та текстових матеріалів, відеоредактори, звукові редактори, інтернет-платформи для створення блогів та інтернет-сторінок, програми-тренажери, моделюючі програми, імітаційні (ігрові) програми тощо).

ІІІ. Мобільні засоби навчання:

– засоби вивчення мобільного контенту (мобільні підручники, тестування, електронні книги);

– мобільні додатки (виконання інтерактивних вправ на розуміння музики, читання нот, гри на музичних інструментах).

ІV. Цифрові засоби навчання:

– сервіси (створення та запис подкастів, мінусовок, інтерактивних музичних дошок, інфографіки, поточного та підсумкового опитування (асинхронно та синхронно), розміщення навчального контенту, організація зворотного зв'язку та рефлексії тощо);

– освітні платформи (дистанційні інтегровані платформи) (Собченко, 2021; Гаврілова, 2012; Цюняк, 2021, Касьян та ін., 2019).

Досить потужний досвід викладання та вивчення музики в дистанційному форматі в закладах вищої освіти накопичено у Китайській Народній Республіці (КНР). КНР є досить активною країною в галузі розробки світових технологічних стандартів. Уточнимо, що музична освіта в КНР відіграє надзвичайно унікальну та важливу роль, оскільки музика розкриває творчий потенціал суб'єкта, сприяє розвитку всебічно гармонійної особистості, здатності людини адаптуватися до сучасного середовища тощо (Му Веньлун, Собченко, 2022).

Так, серед популярних цифрових сервісів та платформ для викладання та вивчення музики в КНР можна визначити такі, як от: «Sinophonic Online», «Zhongyin Online», «Follow Who Learns», «David Music», «Niu Ban Ming Xing Music Classroom», «Chinese Music Online», «58 Tongcheng», «SoundCloud», «Spotify», «Notion 6», «Learning System» тощо. Майже всі вони є безкоштовними з широким спектром можливостей та функцій для здійснення успішного навчання.

Щодо вітчизняних цифрових сервісів та платформ, які використовуюся для викладання та вивчення музики, можна виокремити такі, як-от: «Musicca14», «Licklibrary15», «Віртуальне піаніно» тощо. Також для оволодіння системою базових музично-теоретичних знань та застосування їх у практичній діяльності, на думку Я. Топорівської, поширеними є такі програми: «Музичний клас», «Чарівна музична сходинка», «Енциклопедія музичних інструментів», «Making music», «Visual Arranger», «Finale» тощо (Топорівська, 2009, с. 60).

Вітчизняна науковиця Л. Гаврілова у своєму дослідженні виділяє такі мультимедійні засоби з музичного мистецтва:

– електронні підручники і посібники (для вивчення окремих тем історії музичного мистецтва);

– аудіопосібники зі слухання музики;

– технічно педагогічні програмні засоби»;

– цифровий освітній ресурс «Музика «Ключі»»;

– мультимедійна енциклопедія «Музичні інструменти»;

– мультимедійний проєкт «Перлини української культури»;

– тренажери музичного слуху та гри на музичних інструментах (eMedia My Piano, EarMaster);

– веб-сайт «Мультимедійні технології в музичній освіті»;

– інтерактивна школа гри на фортепіано (Interactive Piano Course) тощо (Гаврілова, 2012).

Так, у застосуванні різноманітних сучасних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва слід дотримуватися відповідних вимог, зокрема:

– створення якісного навчального контенту відповідно до змісту дисципліни;

– використання гіпертекстової технології (активних покликань) для створення інтерактивного середовища;

– доповнення матеріалу або його поєднання з аудіоінформацією;

– грамотний підбір відеоінформації для подання матеріалу;

– чітке структурування навчального матеріалу;

– уміння учасників освітнього процесу працювати з кількома вікнами, тобто реалізовувати роботу з інтервіконними властивостями;

– урахування необхідності забезпечення оптимального застосування графічних засобів (символів, формул, шрифту тощо);

– влучне поєднання різних колірних характеристик об'єктів;

– організація й розміщення інформації в межах одного слайду (Касьян та ін., 2019; Гаврілова, 2012).

Так, відповідно до застосування зазначених видів засобів дистанційного та змішаного навчання прийнято виділяти такі моделі навчання:

– одинична медіа модель – наближення до традиційного заочного навчання;

– модель мультимедіа – передавання інформації здійснюється за допомогою мультимедійних засобів навчання;

– модель гіпермедіа – передбачає навчання здобувачів із урахуванням можливостей сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій з комплексним використанням різних гіперзасобів, застосуванням системи знань штучного інтелекту (Романенко та ін., 2010, с. 116).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у проведеному дослідженні узагальнено класифікацію сучасних засобів дистанційного та змішаного навчання, зокрема цифрових сервісів та інструментів, які використовуються у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Слід зазначити, що використання засобів дистанційного та змішаного навчання, зокрема мультимедійних, мобільних та цифрових засобів, спрямоване на формування як фахової, так і цифрової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, розвиток їхньої цифрової грамотності. *Перспектива подальших наукових розвідок* полягає у вивченні та аналізі досвіду використання цифрових інструментів у процесі підготовки вчителів музичного мистецтва в КНР в епоху «Інтернет+».

Література

Гаврілова Л. Г. Використання музичних мультимедійних програм, електронних шкіл та тренажерів у формуванні інформаційної компетентності майбутніх учителів музики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 32. 2012. С. 261–265.

Гевко І. В. Застосування цифрових інформаційних ресурсів в дистанційному навчанні. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 111–119. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11

Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. 6. С. 8–16.

Гуревич Р.С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедіа-технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2007. № 7. С. 37–44.

Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. / І. Романенко та ін. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. 284 с.

Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проєкт) 2021. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (дата звернення 02.09.2022).

Концепція педагогічної освіти. 2018. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 18.03.2021).

Концепція розвитку цифрових компетентностей. 2021. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (Дата звернення 02.09.2022).

Локарєва Ю. В. Мультимедійні технології як засіб оптимізації професійного становлення майбутніх учителів музики. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.* 2011. Вип. 32. С. 15–18.

Му Веньлун, Собченко Т. М. Музична освіта в епоху цифровізації в Китайській народній республіці. *XXI Міжнародна науково-практична конференція* «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та виробництві»: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (10-11 березня 2022 р. м. Полтава)/ за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава, 2022. С. 57–59.

Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*. 2019. №4 (100). С. 52–55.

Петрова Л. Г. Медіаграмотність у цифровому суспільстві. *Інформаційно-цифрова компетентність педагога: теорія і практика*. Вип. 2. 2019. С. 49–52.

Рамка цифрової компетентності для громадян України. 2021. URL : https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (Дата звернення 02.09.2022).

Собченко Т. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. *Науковий Вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія».* № 1. Т. 7. 2021. с. 103–112.

Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти : підручник / за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с.

Топорівська Я. Можливості використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2009. № 2. С. 57–61.

Цюняк О. П. Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. С. 128–132.

References

Conceptual-referential framework of digital competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers (project) (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (Access: 02.09.22) (ukr).

Digital competence framework for citizens of Ukraine. 2021. https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20 %D0%A6%D0%9A.pdf (Access: 09.02.2022) (ukr).

Havrilova, L. H. (2012). The use of musical multimedia programs, electronic schools and simulators in the formation of informational competence of future music teachers. *Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems.* Issue 32. 261–265 (ukr).

Henseruk, H. R. (2019). Digital competence as one of the professionally significant competences of future teachers. *Open Educational E-environment of a Modern University.* Issue 6. 8–16 (ukr).

Hevko, I. V. (2020). Application of digital information resources in distance learning. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 111–119. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11 (ukr).

Hurevych, R. S. (2007). Formation of information competence of future teachers by means of multimedia technologies. *Scientific Notes. Series: Pedagogy*. № 7. 37–44 (ukr).

Lokareva, Yu. V. (2011). Multimedia technologies as a means of optimizing the professional development of future music teachers. *Problems of Modern Pedagogical Education. Series: Pedagogy and psychology*. Issue 32. 15–18 (ukr).

Mu, Wenlong & Sobchenko, T. M. (2022). Music Education in the Age of Digitalization in the People's Republic of China. *XXI International scientific and practical conference "Management skills of the head of an educational institution", "Management of projects in the field of science, education, innovation and informatization", "Management of innovative activities in education and production": materials of All-Ukrainian scientific and practical seminars* (March 10–11, 2022, Poltava)/ general ed. M. V. Hrynyova. Poltava. 57–59 (ukr).

Oliinyk, V. V., Kasian S. P.,. Liakhotska L. L. & Bondarenko L. V. (Eds). (2019). The technology of mixed learning in the system of open postgraduate education: a textbook / State University of Management "University of Management" (ukr).

Ovcharuk, O. (2019). Digital competence of teachers: international trends and frameworks. *A New Pedagogical Thought.* Issue 100. № 4. 52–55. (ukr).

Petrova, L. H. (2019). Media literacy in the digital society. *Information and Digital Competence of the Teacher*. Issue 2. Sumy: «Mriia» Publishing 49–52. (ukr).

Romanenko, I. and others (2010). Distance Learning. Basics, concepts, perspectives: teaching manual for higher education students : NTU "KhPI" (ukr).

Sobchenko, T. (2021). Formation of digital competence in the training of future teachers in Ukraine and the People's Republic of China. *Scientific Bulletin of MSU. "Pedagogy and Psychology" series.* Iss. 1. Vol. 7. 103–112 (ukr).

The concept of development of digital competencies (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (Access: 02.09.22) (ukr).

The concept of pedagogical education (2018). https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (ukr).

Toporivska, Ya. (2009). Possibilities of using computer technologies in the professional training of future music teachers. *Scientific Notes. Series: Pedagogy*. No. 2. 57–61 (ukr).

Tsyunyak, O. P. (2021). The use of digital technologies in the professional training of future teachers in institutions of higher education. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools* 128–132 (ukr).

USE OF DIGITAL SERVICES AND TOOLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Tetyana Sobchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Educational Studies and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: sobchenkotetyana79@gmail.com

The scientific article is devoted to the issues of training future music teachers, in particular, the use of modern digital services, tools, information technologies and resources in distance and blended learning in institutions of higher pedagogical education.

The purpose of the article consists in generalization of the information on modern teaching tools, in particular digital services and tools, which are expedient to use in distance and blended learning format in the training of future music teachers. The legal framework is presented, which determines the need for the active implementation of computer educational technologies and increasing the digital competence of scientific and pedagogical workers, in particular: the Framework of Digital Competence for Citizens of Ukraine (2021), the Concept of the Development of Digital Competences (2021), the Conceptual and Reference Framework Digital Competence of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers (project 2021), etc. The essence of the concept "digital competence" is revealed.

The classification of modern teaching aids, which are used when training future music teachers in distance and blended form of education, is presented: traditional (simple and complex), multimedia (traditional, electronic, hardware, software), mobile (tools for learning mobile content, mobile applications), digital (services, educational platforms).

The article pays special attention to digital services and tools used for teaching and learning music in Ukraine and China.

The requirements for the effective use of distance and blended learning tools are defined.

It was concluded that the use of distance and blended learning tools, in particular multimedia, mobile and digital tools, is aimed at forming both the professional and digital competence of future music teachers, the development of their digital literacy.

Prospects for further scientific research are outlined, which consist in the study and analysis of the experience of using digital tools in the process of training music teachers in the People's Republic of China in the "Internet+" era.

Keywords: *institution of higher pedagogical education, higher education students, digital competence, teaching aids, music.*

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 94 % (Unicheck ID1013052896)
© Собченко Тетяна Миколаївна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-11
УДК: 378:37.013.

Ольга Олександрівна Сташук
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7817-8739
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
olgastaschuk@gmail.com

Наталія Василівна Руколянська
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-8983-9280
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
n.rukolianska@gmail.com

Юлія Леонідівна Короткова
юрист Хортицької національної академії,
м. Запоріжжя, Україна
abit2021_241@gmail.com

ВИМІРЮВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА

У науковій статті представлений результат практичної реалізації засобів вимірювання правової компетентності майбутніх соціальних працівників за такими показниками, як: правова свідомість студентів, їхня вмотивованість до здійснення фахово-правової діяльності, здатність до рефлексування рівня своєї обізнаності у правовій царині. За результатами проведеного та представленого у статті вимірювання зі студентами спеціальності 231 Соціальна робота Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) спостерігаємо переважаючий вияв характеристик високого та достатнього рівнів розвитку правової компетентності. Крім цього, проведене дослідження виявило низку факторів, які потребують подальшого вивчення та деталізації їхнього впливу на розвиток у здобувачів правової компетентності: особистісна значимість емоційної оцінки професійної або життєвої ситуації на противагу обґрунтовано-правовій оцінці; полідисциплінарний дискурс розбудови освітнього процесу вищої школи, спрямованого на розвиток правової культури здобувачів та інші.

***Ключові слова**: правова компетентність, соціальна робота, критерій, показник, вимірювання.*

Вступ. Правова компетентність сьогодні стає усе більше необхідною фахівцям, діяльність яких не є безпосередньо юридичною, адже від рівня правової культури всього населення держави залежить ефективність її розвитку та правопорядок. Хоча сьогодні уміння застосовувати потрібну правову норму у ході здійснення своєї професійної діяльності – універсальна вимога до кожного, особливого значення вона набуває для фахівців соціальної роботи, проблемне поле діяльності яких є надзвичайно розгалуженим і містить різні проблемно-правові ситуації, зокрема, пов'язані із наданням допомоги вразливій частині населення України. Військові події у нашій країні протягом 2022 року викристалізували необхідність глибокого та якісного володіння фахівцями цієї спеціальності нормативно-правовою

документацією, їхньої здатності та готовності до гнучкої позиції у швидкозмінюваному правовому полі держави, а також уміння здійснювати соціально-правовий супровід осіб у кризовій ситуації.

Унікальність умов, що зумовлюють потребу у правовій компетентності соціальних працівників, можна охарактеризувати як з позиції надання послуг особам, що потрапили у невизначені складні ситуації (пов'язані з евакуацією, потребою у матеріальній та фінансовій допомозі, позбавленням можливості проживати у власному будинку тощо), що характеризуються ризиком порушення або нереалізації їхніх прав, так і з позиції супроводження активізованої на волонтерську допомогу громади, що не може розглядатися фаховим надавачем соціальних послуг, адже волонтери та благодійники не завжди обізнані у нормативно-правових характеристиках цієї діяльності і можуть створити ситуацію порушення або нереалізації прав отримувачів їхніх послуг (Царенко, Вебер, Войтович, Гриценок, Кочубей, Гридковець, 2018).

Затребуваність розвитку правової компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої підготовки визначена Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота (Наказ МОН від 24.04.2019 № 557), автори якого наголошують на розвитку у здобувачів освіти здатності реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, а також усвідомлювати цінності верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. На цій підставі численні дослідження вчених присвячувалися осмисленню шляхів реалізації визначеної задачі в умовах вищого освітнього процесу. Зокрема, ґрунтовні дослідження цієї наукової проблеми оприлюднені О. Лісовцем (2018, 2019). Низка його розвідок містить обґрунтування методологічних засад організації процесу розвитку соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, розкриває сутність і зміст соціально-правової компетентності, її структурно-компонентний склад та модель педагогічної системи ЗВО. Я. Кікчук (2010) визначив теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога, обґрунтував критерії та показники її вимірювання, здійснив спробу систематизувати найбільш вдалі організаційно-методичні рішення ЗВО з розвитку у здобувачів освіти правової компетентності. Соціальне партнерство як інструмент та показник підготовленості соціального працівника, у тому числі розвитку у нього правової компетентності, визначили М. Кузьміна, О. Масюк, В. Кузьмін, І. Мєщан (2021). О. Сташук (2021) на компаративній основі осмислила дуальну соціально-педагогічну освіту у вищій школі України як один із шляхів успішного соціально-правового розвитку фахівців спеціальності Соціальна робота. Ці та інші дослідження свідчать про інтерес вчених до феномену правової компетентності та прагнення його осмислити як на теоретичному рівні, так і дослідно-емпіричним шляхом. Чітке окреслення ознак реалізованості завдання з розвитку правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що знайшло відображення у роботах згаданих вище вчених, стає інструментом подальшого вивчення цього феномену, а також факторів, що впливають на розвитковий процес у ЗВО та шляхів його удосконалення, чому і присвячено наше дослідження.

Мета: представити результати вимірювання правової компетентності студентів спеціальності 231 Соціальна робота за показниками правової свідомості, правової мотивації, самооцінки правової обізнаності; визначити рівень успішності протікання розвиткового процесу в умовах закладу вищої освіти та осмислити фактори, що впливають на розвиток правової компетентності у здобувачів вищої освіти.

Методика, методи та метамова дослідження. Звертаючись до проблеми вимірювання розвитку правової компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, ми спирались на результати проведеного нами раніше теоретичного аналізу цього феномену. Зокрема, під правовою компетентністю ми розуміємо здатність особи правовими засобами вирішувати її життєві задачі. Відповідно, правова компетентність фахівця соціальної сфери передбачає його глибоку обізнаність щодо соціальних норм і правил поведінки людей, що

встановлюються і регулюються державою або міжнародними органами, усвідомлене ставлення до правових інструментів та здатність використовувати правові знання у невизначених професійних ситуаціях.

Дослідно-пошукова робота побудована нами у декілька етапів, першим з яких було визначення критеріальних показників оцінювання досліджуваного феномену. Спираючись на розробки О. Лісовця (2018) та інших авторів у площині осмислення компонентів правової компетентності майбутніх соціальних працівників, ми виокремили компоненти, що на нашу думку імпліцитно наявні у всіх пропонованих різними авторами сукупностях. Саме вони, на нашу думку, складають перелік критеріїв аналізу результативності розвиткового процесу, адже «критерій» (від грецьк. *kriterion* – засіб для судження) – це ознака, на підставі якої дають оцінку, визначення чи класифікацію чого-небудь, мірило суджень (*Великий тлумачний*, 2005). До критеріїв аналізу правової компетентості нами було віднесено:

1) *пізнавально-рефлексивний* (сформованість системи знань, необхідних для успішного опанування правових дисциплін; розуміння й володіння основними юридичними поняттями й термінологією; розуміння юридичних текстів; розвинене правове мислення; розвинена правова свідомість, знання різновидів протизаконних дій у професійній сфері; інтеріоризація правових основ професійної діяльності; вияв інтелектуальної ініціативи у правоосвітньому самовдосконаленні);

2) *ціннісно-мотиваційний* (стійкість правових поглядів і переконань; переконаність у необхідності правомірної поведінки й дотримання законності; почуття відповідальності за дотримання правових норм; нетерпимість до правопорушень; усвідомлення цінності та важливості нормативно-правового інструментарію у професійній діяльності; можливість самореалізації у правовій сфері; потреба в оновленні і збагаченні власного досвіду правореалізаційної, правозахисної діяльності; намагання сприяти вирішенню соціально-правових проблем у соціумі) (Лісовець, 2018, 2019).

Наступним етапом реалізації дослідницького задуму з вимірювання ефективності розвитку правової компетентності нами було визначено ключові рівневі показники та відповідний інструментарій. Показник є конкретним, типовим і оцінюваним проявом одного з аспектів якісної характеристики (критерію), відповідно до якого з'ясовується наявність певної якості (*Великий тлумачний*, 2005, с. 267). Так, показниками правової компетентності за ціннісно-мотиваційним критерієм є правова свідомість та правова вмотивованість, які вимірюються засобами двох інструментів: тесту правової і громадянської свідомості (за Л. Ясюковою) та адаптованої анкети правової вмотивованості фахівців соціальної сфери (за О. Лісовцем, 2019).

Методика Л. Ясюкової дозволяє оцінити сформованість правової свідомості та готовність дотримуватися правових норм у професійній діяльності і міжособистісних відносинах, громадянську зрілість. Опитувальник містить тринадцять запитань із варіантами відповідей на них. Оцінка результатів відбувається відповідно до ключа. Методика оцінки результатів нами була адаптована із врахуванням потреби рівневої диференціації результатів. Так, до високого рівня були віднесені правильні (відповідно до ключа) відповіді, до початкового – протилежні за змістом. Відповіді типу «сумніваюсь»/«важко відповісти» було віднесено до середнього рівня.

Анкета правової вмотивованості О. Лісовця (2019) передбачає шкалювання відповідей за можливим розподілом оцінок: 1 – зовсім не відповідає уявленням респондентів; 5 – найбільше відповідає уявленням респондентів. Рівнева диференціація відповідей здійснювалась за принципом: найнижча оцінка уявлень відповідала початковому рівню правової вмотивованості, а найбільша відповідність уявленням – високому рівню.

Вимірюваним показником оцінки правової компетентності за пізнавально-рефлексивним критерієм є самооцінка обізнаності, яка вивчається засобами методики С. Грицая. Анкета «Визначення правової обізнаності здобувачів вищої освіти» (за С. Грицаєм, модифікована) містить сім запитань, три з яких є закритими та

передбачають визначену варіативність відповідей, одне запитання із шкалюванням, три – відкриті та передбачають вільне висловлення позиції опитуваних. Оцінювання відповідей здійснювалось за розробленою нами чотирьохрівневою шкалою. На початковий рівень вказують відповіді типу «не розумію», «не прагну володіти» або відсутність відповіді. На високий рівень вказують відповіді типу «володію», «часто використовую», «завжди», «об'єктивно оцінюю» та інші.

Третім етапом дослідницької діяльності було проведення визначених нами діагностичних засобів із студентами. Для дослідження були запрошені студенти спеціальності 231 Соціальна робота» Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) всіх курсів бакалаврату та магістратури. Діагностичний інструментарій було адаптовано до умов Google Forms та об'єднано в один опитувальник, що містив всі визначені нами раніше питання. Через месенджери «Viber» та «Telegram» студентам була запропонована добровільна участь в опитуванні.

В опитуванні взяли участь 25 осіб з шести різних курсів навчання: 1-4 курси бакалаврату та 1,2 курси магістратури. Серед учасників було 23 особи жіночої статі та 2 – чоловічої.

Результати дослідження та обговорення. З метою вимірювання рівня сформованості правової свідомості та готовності дотримуватися правових норм у професійній діяльності і міжособистісних відносинах проведено тест «Тест правової і громадянської свідомості» (Л. Ясюкова). В опитуванні взяли участь 25 осіб, які, переважно, продемонстрували достатній рівень сформованості правової і громадянської свідомості (63 % – достатній, 12 % – середній, 25 % – початковий рівень). Результати опитування репрезентовані на рис. 1.

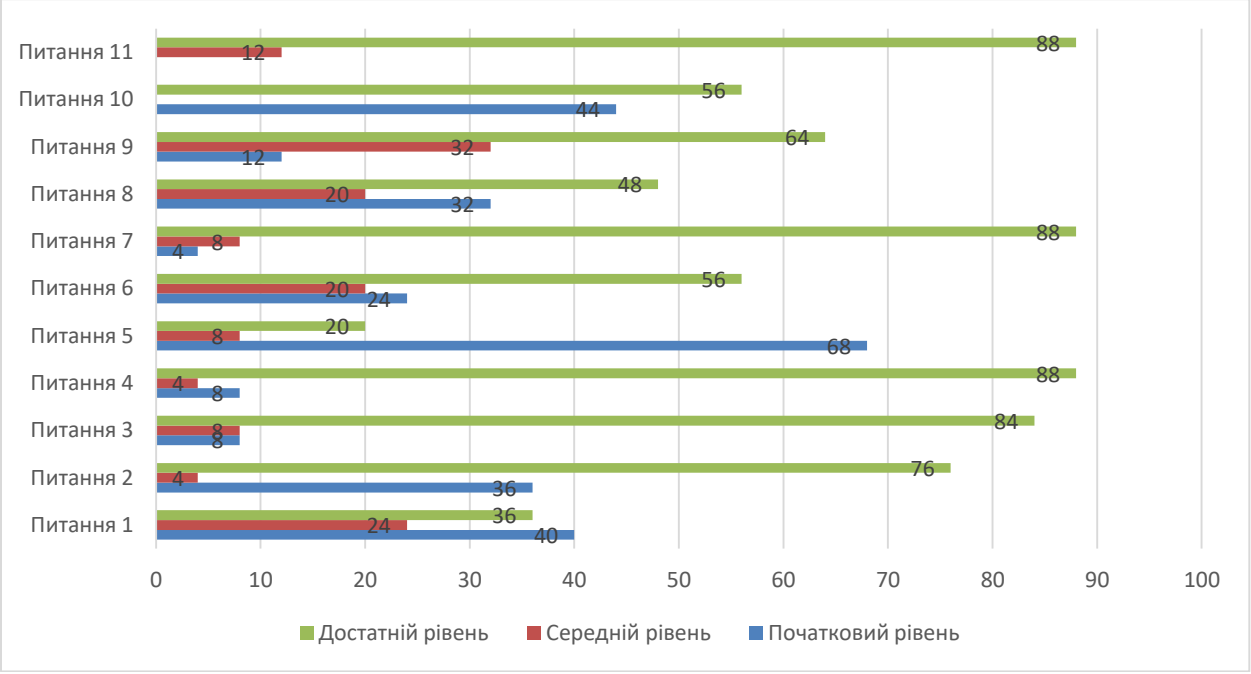

Рис. 1 Відповіді респондентів на питання тесту з правової і громадянської свідомості (n=25, у %) (Джерело: дані авторів)

Більшість відповідей респондентів мали позитивне співвідношення із бажаними відповідями ключа тесту. Зокрема, 76 % респондентів впевнені, що важливо, щоб керівник діяв відповідно до трудових прав і посадових вимог (питання 2), 84 % респондентів не згодні із тим, що «скільки людей, стільки і уявлень про те, що справедливо, а що – несправедливо» (питання 3); 88 % впевнені у тому, що закони створюють для того, щоб захищати права кожної людини (питання 4); 88 % студентів впевнені, що всі громадяни мають знати закони держави, а не

тільки юристи (питання 7); 88 % впевнені, що ключовою функцією законів є регулювальна.

Інша група відповідей не стала такою однозначною. Наприклад, питання щодо ставлення до думки «несправедливому закону не слід підкорятися» (питання 1) викликало деякі суперечності. 40 % опитаних згодні з цією думкою, 24 % – сумніваються у її правильності, а 36 % – не згодні з думкою. Цікавим є те, що відповідність між курсом навчання та варіантом відповіді відсутня. Серед 10 позитивних відповідей 1 належить студенту 1 курсу, 2 студентам другого курсу, 3 студентам третього курсу, 2 – четвертого курсу (бакалаврат) та 2 магістрантам. Відповідно, варіант відповіді обирався не на підставі набутих протягом навчання правових знань, а на підставі емоційно значимих, проте недостатньо зрілих громадянських установок та світоглядних позицій, на які освітній процес у ЗВО не мав впливу. Зрозуміло, що є справедливою інша позиція: «злочинному наказу (закону) не слід підкорятися», проте вона сутнісно відрізняється від варіанту, запропонованого студентам.

У цьому ж контексті значимими виявилися відповіді на питання 6: «на чолі держави повинні стояти...». Хоча досить високий відсоток студентів (56 %) заявив, що це мають бути професіонали своєї справи, інші 46 % або не мають більш-менш сформованих вимог до керівника держави, або найважливішою чеснотою вважають моральну бездоганність та справедливість. Не протирічачи цій думці, знову звертаємо увагу на особистісно-емоційну складову громадянської позиції. Провідним виявляється не знання, отримане засобами формальної та неформальної освіти, а установка, сформована емоційно значимими чинниками. Вираженої залежності віку студента, курсу навчання, наявності трудового досвіду та здійсненого ним вибору відповіді нами не виявлено. Надання студентами високого значення емоційно-особистісним установкам перед усвідомленою правовою оцінкою ситуації демонструють нам також відповіді респондентів на питання 10. Тут відповіді полярно розділилися: 44 % опитаних вважають, що у країні буде порядок, якщо громадяни будуть керуватися, передусім, поняттями честі та справедливості, 56 % – якщо будуть керуватися правовими нормами.

Також дуже цікавими виявилися відповіді на запитання 5. 68 % респондентів стверджують, що їхнє благополуччя та гідний рівень життя – це обов'язок і відповідальність держави. І лише 20 % думають, що кожна людина має нести відповідальність за те, що відбувається в її житті, має впливати на події свого життя та, відповідно, виконувати роль життєтворця власного життя. Можливо, ці дані ілюструють твердження В. Поліщук, О. Янкович (2009) про глибинний негативний вплив тривалого періоду колективістських, соціалістичних форм організації громадянського суспільства, яке змушене було делегувати всі особистісно значущі відповідальності та життєтворчі прагнення колективному суб'єкту – державі СРСР. Саме за таких умов у багатьох поколінь сформувалися позиції «ми-відповідальності» та «ми-зобов'язань», які в сучасних умовах глобалізації та пріоритету цінності унікальної індивідуальності кожної людини виявляються недієздатними (Маврін, 2019; 2020). Відповіді на питання 8 додатково висвітлюють порушену нами проблему. Так, на думку 48 % студентів «у нашій державі кожному необхідно, у першу чергу» виконувати свої обов'язки. Проте 52 % респондентів або не мають відповіді, або вважають, що це має бути «відстоювання своїх прав». Ми погоджуємося із думкою, що кожна цивілізована людина має бути обізнаною у своїх правах саме задля того, щоб у певних невизначених ситуаціях вміти презентувати свої права та їх відстояти, але у запропонованому виборі перевага, скоріше за все, має бути надана системоутворюючому чиннику будь-якої правової демократичної держави – свідомої готовності кожного її громадянина чесно та гідно дотримуватись своїх прав та виконувати обов'язки.

Відповіді на питання 9 репрезентували ставлення студентів до ситуації несвідомого порушення закону. Переважна більшість опитаних (64 %) не погоджується із позицією не притягати до відповідальності тих, хто несвідомо порушив закон, 32 % було важко відповісти і

лише 12 % згодні із думкою, що несвідомого правопорушника потрібно відпустити. Остання група студентів виявилась досить однорідною: всі мають досвід роботи за фахом та навчаються у магістратурі. Це нас наштовхнуло на припущення, що саме життєвий та трудовий досвід студентів міг сприяти усвідомленню ними багатошаровості професійного життя, неоднозначності правових ситуацій та, відповідно, виникнення умов для ненавмисного порушення закону. З іншого боку, готовність до сприйняття таких викликів є вагомою складовою правової компетентності майбутнього фахівця, що, скоріш за все, поступово усвідомлюється та розвивається саме в умовах позитивної реалізації трудових задач.

Підсумовуючи результати опитування, можемо говорити про переважання достатнього рівня (63 %) сформованості правової свідомості студентів, хоча досить високим є показник початкового рівня – 25 %, що, на нашу думку, має викликати інтерес до подальшого розширення пошуків тих факторів, що зумовлюють такі дані. До виявлених нами у цьому дослідженні відносимо:

– незрілість громадянських установок та світоглядних позицій, зорієнтованість на емоційно значиму оцінку професійної або життєвої ситуації на противагу обґрунтовано-правовій оцінці;

– орієнтування на «ми-відповідальність» замість розвитку готовності до індивідуалізованої осмисленої правової позиції «я-відповідальності», вияв споживацького ставлення до держави та оточуючих;

– вплив недостатнього правового трудового досвіду на очікування труднощів, з якими здобувач стикнеться на робочому місці; роль позитивного досвіду у розвитку впевненої правової позиції майбутнього фахівця.

Наступне дослідження було спрямоване на виявлення правової вмотивованості майбутніх фахівців соціальної сфери (авт. О. Лісовець, 2019). Основні кількісні результати представлені на рис. 2–7. Перші три питання анкети (рис. 2–4) репрезентують уявлення майбутніх соціальних працівників про правові аспекти власної діяльності. Так, серед відповідей про ймовірність виникнення певних професійних завдань (рис. 2) виділяються такі: 88 % планують здійснення соціально-правового консультування клієнтів (питання 1.8); 80 % планують здійснення контролю за відповідністю нормативним вимогам інфраструктури соціального забезпечення та дотримання прав та інтересів особистості (питання 1.5), 76 % респондентів впевнені, що у майбутній діяльності будуть використовувати нормативно-правові акти (питання 1.1); 72 % планують присвячувати діяльність вирішенню проблем клієнтів, пов'язаних із захистом їхніх прав та інтересів (питання 1.2); 64 % орієнтуватимуть свою діяльність на профілактику делінквентної поведінки (питання 1.6). З цього розуміємо, що переважна більшість студентів формує образ майбутньої фахової діяльності як такої, що тісно пов'язана із правозахисною та консультативною діяльністю. Натомість нам видаються також цікавими отримані результати, аналізовані з позиції найменшої кількості позитивних виборів. Зокрема, 44 % сумніваються у тому, що для вирішення проблем клієнта потрібно буде додатково залучати інших фахівців (питання 1.4); стільки ж (44 %) – у організації ними правовиховних заходів із різними групами населення (питання 1.10); 40 % студентів сумніваються у тому, що будуть представляти інтереси клієнта та захищати його права у різних інстанціях (питання 1.3) і стільки ж (40 %) – у надаванні ними довідкових послуг з питань основ законодавства, прав та обов'язків. Ці дані ілюструють перевагу виборів студентів тим видам діяльності, які оптично визначають правозахисну діяльність, наприклад, «вирішення проблем клієнтів» або «використання нормативно-правових актів» тощо. Найменші вибори отримали варіанти, що більш точно вказують на специфіку правозахисної роботи: «представлення інтересів в інстанціях», «організація заходів», «довідкові послуги» тощо. Зрозуміло, що сформований у студентів образ майбутньої професії у практичній діяльності поступово буде уточнюватися та кристалізуватися, що у майбутньому дасть їм змогу більш впевнено визначати спеціалізацію своєї фахової діяльності.

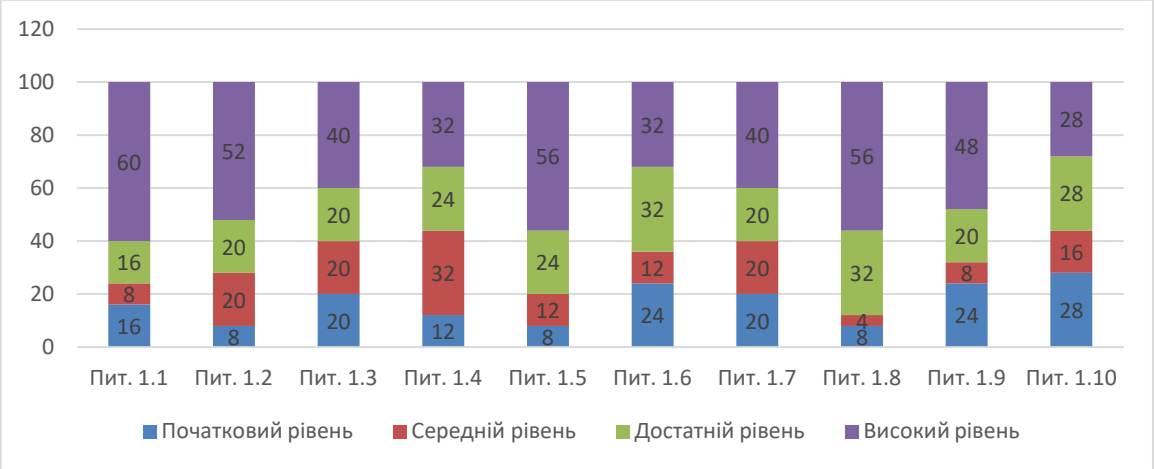

Рис. 2. Відсотковий розподіл відповідей на питання 1 (1-10) «Визначте, в якій мірі Вам доведеться у професійній діяльності вирішувати пропоновані завдання» (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Серед гіпотетично актуальних для професійної діяльності напрямків студентами були здійснені такі вибори (рис.3): з можливих семи напрямів всі були визначені як актуальні, з них чотири вибори з найбільшою впевненістю (відповідає максимальній кількісній вказівці на актуальність). Це такі напрями як: 76 % – захист прав особистості (питання 2.2); 72 % – посередництво у забезпеченні прав та інтересів клієнта (питання 6); стільки ж (72 %) – контроль за дотриманням прав особистості (питання 2.7); 68 % – охорона прав особистості. Три напрями сукупно визначені також актуальними, проте мають більшу кількість негативних виборів. У актуальності цих напрямів сумніваються 40 % респондентів (щодо потреби у профілактиці делінквентності (питання 2.3)); 36 % (щодо потреби у здійсненні правового виховання (питання 2.4)); 36 % (щодо потреби у правовому просвітництві (питання 2.5)).

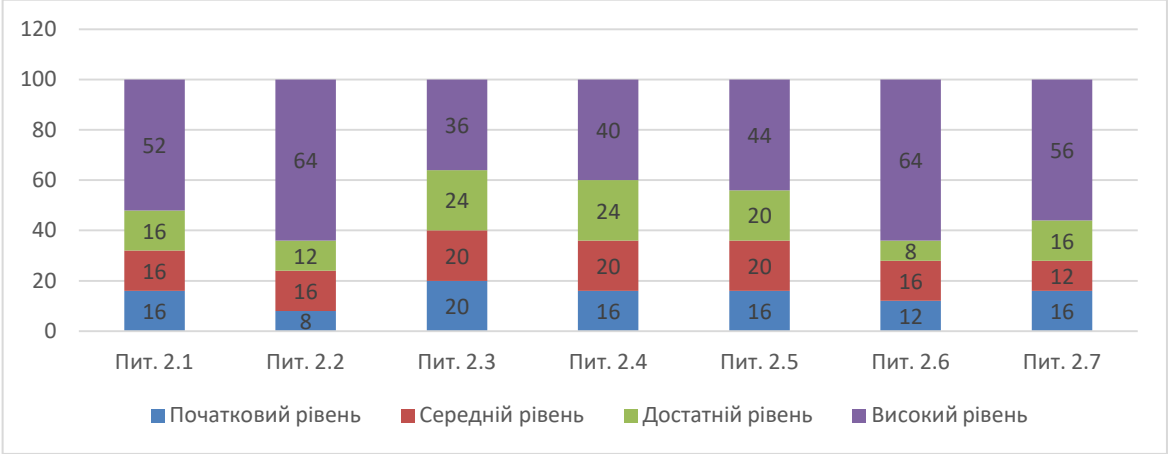

Рис. 3. Відсотковий розподіл відповідей на питання 2 (1-7) «Визначте, наскільки актуальними для Вашої майбутньої професійної діяльності є перераховані напрямки» (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Образ майбутньої фахової діяльності доповнений репрезентацією бачення опитуваних щодо використання у роботі різних типів нормативних актів (рис. 4). Зокрема, значиму перевагу 88 % опитаних надали Законам України (питання 3.2), 84 % – Державним соціальним програмам (питання 3.3), по 80 % – нормативним документам місцевого рівня (питання 3.5) та наказам міністерств та відомств (питання 3.4).

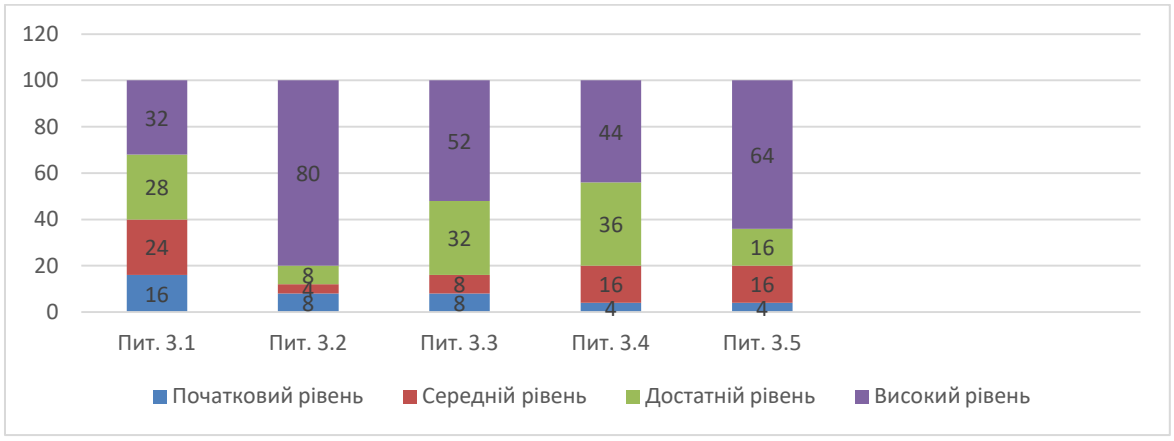

Рис. 4. Відсотковий розподіл відповідей на питання 3 (1-5) «Як часто Вам доведеться використовувати у професійній діяльності…» (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Узагальнення відображеного респондентами образу майбутньої професії дає змогу говорити про їхню переважаючу зорієнтованість на надання різних правових послуг, актуалізованість тих напрямів професійної активності, що пов'язані із різними правовими питаннями та затребуваність ресурсів законодавчого поля держави та світу. На цьому етапі наш науковий інтерес полягає у рефлексуванні студентами власної відповідності означеним перспективам. Питання 4 ілюструє оцінку студентами власної обізнаності з правових норм та документів (рис.5). Впевнені відповіді, що відповідають найвищій оцінці власної обізнаності, спостерігаємо у питанні 4.5, адже 68 % студентів вказують на обізнаність у положеннях/статутах закладів, в яких вони працюють/навчаються. Менше найвищих оцінок, проте також досить високий відсоток позитивних відповідей, продемонстровано у відповідях на питання 4.6 (72 % – обізнаність у кваліфікаційній характеристиці) та 4.7 (72 % – обізнаність у посадовій інструкції на робочому місці). Дещо іншу картину спостерігаємо у відповідях до питань 4.1 – 4.4. Максимальних оцінок значно менше, проте досить вагомими є кількісні показники негативних/невпевнених виборів (відповідають шкалюванню з 1 до 3). Зокрема, 52 % респондентів визнають, що недостатньо обізнані із міжнародними нормами щодо захисту прав людини (питання 4.2), 48 % – не відчувають глибокої обізнаності у міжнародних стандартах у сфері соціальної роботи; 40 % – невпевнено оцінюють власну обізнаність в українському законодавстві у сфері захисту прав особистості (питання 4.4), а 36 % – у сфері законодавства щодо соціальної роботи (питання 4.3).

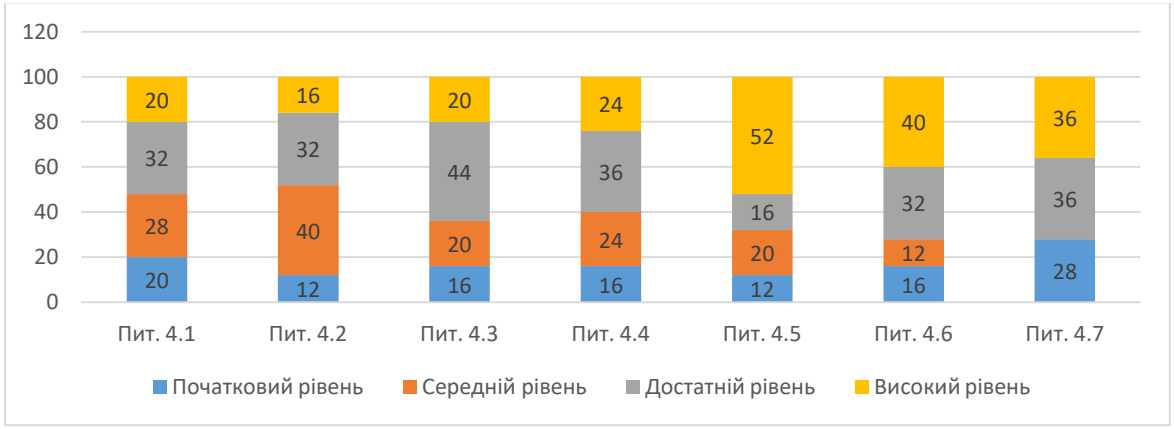

Рис. 5. Відсотковий розподіл відповідей на питання 4 (1-7) «У якій мірі Ви знайомі з наступними нормами та документами» (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Особистісні контексти включення студентів у правозахисні відносини вивчаються у питанні 5 (рис. 6.). Так, переважна більшість студентів стверджує, що для них нагальними є питання «підвищення власного рівня правових знань/умінь» – 80 % респондентів (питання 5.2); стільки ж «пошуку джерел інформації про форми і методи соціально-правового захисту особистості» (питання 5.5); «слідкування за змінами в законодавстві» – 72 % респондентів (питання 5.1), стільки ж «роз'ясненні норм законів, пільг, гарантій» (питання 5.4). Цікавою є сукупна відповідь респондентів на питання 5.3 щодо їхньої потреби у допомозі юристів у професійних питаннях (найбільший показник – 48 % відповідає середньому рівню (за шкалою виборів – 3) вираженості правової вмотивованості студентів, а високі та достатні значення відповідають 28 % та 12 %. Скоріш за все, очікування студентів від освітнього процесу у ЗВО або самоосвіти з професійних питань, зокрема і розвитку правової компетентності, мають перевагу. Проте цей момент, на нашу думку, потребує подальшого вивчення, зокрема, у період професійного становлення фахівців на безпосередньому робочому місці. Хоча, з іншого боку, така форма організації правової просвіти у ЗВО як бінарні заняття із юристами зарекомендувала себе як цікава та результативна (Кікчук, 2010; Прилипко, 2021).

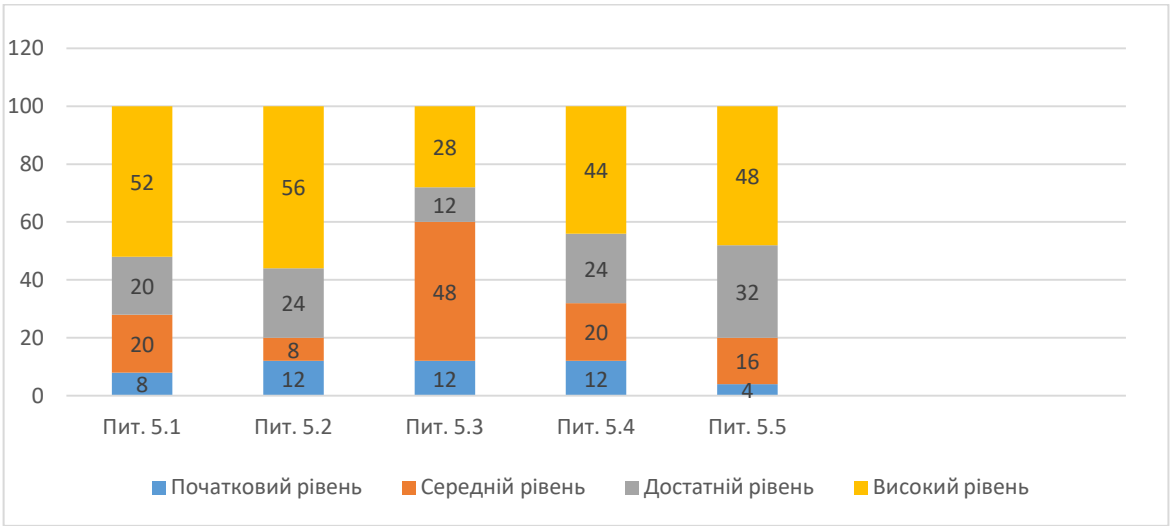

Рис. 6. Відсотковий розподіл відповідей на питання 5 (1-5) «Наскільки нагальною та актуальною для Вас є потреба у..». (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Питання 6 продовжує вивчати особистісні контексти включення студентів у професійно-правозахисні відносини (рис. 7). Значимість проблем, які прагнуть вирішити респонденти, ранжовані нами таким чином: 76 % респондентів прагнуть вирішити «проблеми дитячої злочинності» (питання 6.2); по 68 % респондентів – «проблему реформування соціального законодавства» (питання 6.5). «проблему низької правової культури населення» (питання 6.1) та «правового нігілізму» (питання 6.4). Дещо виразніший розподіл позитивних/негативних відповідей спостерігаємо з актуалізованості проблеми «недієвості законів та правоохоронних інституцій» (питання 6.3): лише по 12 % виборів, що відповідають середньому та початковому рівням правової вмотивованості студентів, і 48 % та 28 % виборів відповідають високому та достатньому рівням (сукупно 76 % виборів). Тут, скоріше, йдеться про громадянську позицію здобувачів освіти, їхню політико-правову оцінку дієвості законодавчо-правового поля нашої держави та налаштованості на активну участь у вирішенні різних ситуацій у колі цієї проблематики.

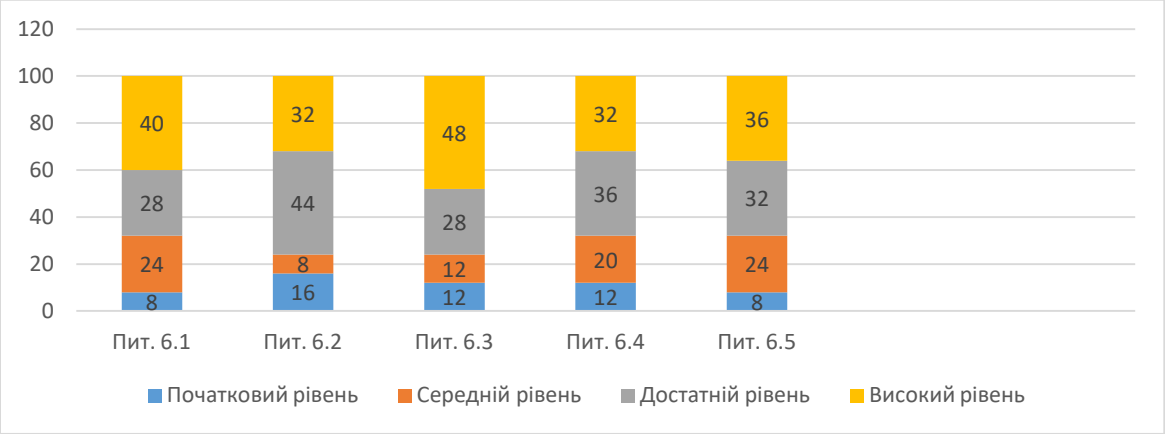

Рис. 7. Відсотковий розподіл відповідей на питання 6 (1-5) «Наскільки актуальними для Вас є …» (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Узагальнення результатів вимірювання правової мотивації у майбутніх соціальних працівників виявило, що найвищому показнику (5 за запропонованою шкалою) відповідає 43,8 % відповідей студентів. Показник (4 за запропонованою шкалою), що відповідає достатньому рівню вмотивованості, демонструють 25,5 % опитаних, середньому рівню правової вмотивованості відповідають 17,8 % відповідей, початковому – 12,9 %.

Самооцінка правової компетентності та шляхів її розвитку репрезентована у результатах опитування за модифікованою методикою С. Грицая. Результати ілюстровані на рис. 8. Щодо самооцінки рівня правової компетентності майбутніх соціальних працівників, то тут спостерігаємо, як нам здається, досить високу самокритичність, адже впевнено заявити про сформованість правової компетентності змогли лише 4 % опитаних, позитивну оцінку власної правової компетентності дали 32 %. Переважна більшість опитаних (52 %) відчуває сумніви щодо відповідності рівня сформованості правової компетентності бажаному.

Громадсько-правову активність демонструють 24 %, які із зацікавленням приділяють час цьому виду діяльності, та, окремі студенти, громадську активність вважають своїм обов'язком. Ситуативний інтерес (за певних життєвих обставин) відчувають 24 % студентів, а 36 % відчули ускладнення щодо відповіді на запитання про громадську активність. Негативна відповідь «участі не беру, мені це нецікаво» була надана 16 % опитаних.

Ступінь оволодіння правовою термінологією високо оцінюють 4 % опитаних, які у повній мірі володіють та часто її використовують, 32 % визнають, що володіють термінологією, але використовують нечасто. Досить високий кількісний показник (56 %) у відповіді «словник небагатий, але я його поповнюю» ілюструє, як нам здається, оптимальну позицію здобувачів вищої освіти, адже, з одного боку, студенти виявляють усвідомлення певних недоопрацювань у сфері нарощення правової компетентності, з іншого – демонструють фаховий інтерес для подальшого розвитку та саморозвитку. 8 % опитаних було важко оцінити ступінь власного оволодіння правовою термінологією.

Одне із питань анкети (4-те) висвітлює самооцінку студентами компетенції вести полеміку на правові теми. 32 % респондентів стверджують, що у процесі правових дискусій та спорів завжди дають можливість висловитись опонентові, емоції їм не заважають надавати аргументам об'єктивну оцінку. Майже така ж кількість відповідей (36 %) свідчить, що частка респондентів веде обговорення коректно, контролюючи при цьому власні емоції. 16 %-м студентів було важко оцінити компетенцію вести полеміку. 12 % відповіли, що сперечатись не люблять з причини того, що не контролюють добре власні емоції.

Проміжний підсумок, зроблений за першими чотирма запитаннями анкети, дозволяє

акцентувати увагу дослідників на відносно високому кількісному показнику середнього рівня розвитку окремих правових компетенцій (здійснення громадсько-правової діяльності та володіння правовою термінологією (60 % та 66 % відповідно)). Впевнені позиції студенти виявляють лише у оцінці власного уміння вести полеміку на правові теми.

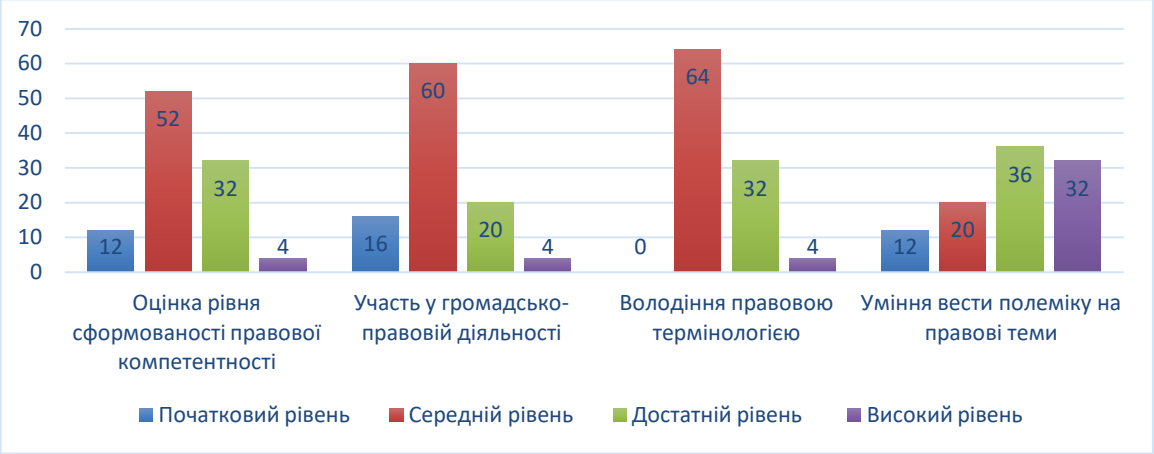

Рис. 8. Відсотковий розподіл відповідей на питання 1-5 анкети з самооцінки правової компетентності (n=25, у %).
(Джерело: дані авторів)

Науково-методичною цінністю для розбудови освітнього процесу у вищій школі характеризуються відповіді на наступні три запитання анкети. Зокрема, «які навчальні дисципліни найбільше сприяють (або можуть сприяти) розвитку правової компетентності майбутнього соціального працівника?». Дало відповідь на це запитання 15 осіб з опитуваних, відповідно, 10 – утрималися. Уся сукупність відповідей розподілилася таким чином: 36 % – правознавство, 14 % – політологія, 9 % – соціологія, по 4,5 % отримали відповіді «Етика», «Історія України», «Соціальна педагогіка», «Стратегія життєтворчого розвитку», «Соціальне забезпечення», «будь-які дисципліни з правової освіти соціальних працівників, які передбачають ознайомлення зі змістом нормативно-правових документів».

Варіанти відповідей на запитання «які соціально-правові знання/уміння/якості необхідно розвивати у студентів-майбутніх соціальних працівників для успішного виконання ними професійних функцій» ми умовно розподілили на дві групи. Відповіді першої групи демонструють бачення студентів щодо професійно-правового знання (наприклад, це такі варіанти, як: «обізнаність у основних нормативних документах (Закони України)», «вміння використовувати знання у практичних професійних ситуаціях», «розвиток правовідповідальності», «поглиблення соціально-педагогічних знань», «розширення знань із психології», «правова обізнаність про свої права та права клієнта». Друга група відповідей спрямовує на розуміння студентами важливої ролі т.зв. Soft skills (м'яких навичок), які є ключовими для налагодження конструктивного комунікування, вирішення задач саморозвитку та самовдосконалення (наприклад, це такі варіанти, як: «уміння відрізняти добро і зло», «розвиток моральних якостей», «дисципліна», «саморозвиток», «наполегливість», «питливість», «уміння слухати та чути», «ввічливість, дипломатичність», «винахідливість».

Серед пропозицій, які зробили студенти для запровадження у освітній процес закладу освіти з розвитку правової компетентності здобувачів, є такі: «вебінари та оф-лайн-семінари з правової тематики», «правові дискусії», «правові задачі», «залучення юристів до освітнього процесу», «моделювання проблемних ситуацій з правової тематики», «будь-які соціокультурні заходи, що порушують

правові питання», «он-лайн заходи із тестуваннями», «відвідання студентами реальних правових вирішень, зокрема і судових розглядів».

Узагальнюючи отримані відповіді на відкриті запитання анкети, звертаємо увагу на їх полідисциплінарний контекст. Студенти вбачають правильним поглиблення правової освіти майбутніх соціальних працівників на будь-якій дисципліні професійного (наприклад, «Соціальне забезпечення», «Соціальна робота») або загального спрямування (наприклад, «Етика», «Історія України»). Схожу ситуацію спостерігаємо і у результатах наступного питання. Серед бажаних якостей, що будуть відрізняти соціального працівника із розвиненою правовою компетентністю, на думку респондентів, вагоме місце мають посідати уміння та навички Soft skills, які опосередковано будуть виступати факторами подальшого професійного та особистісного зростання.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Представлений у статті комплекс критеріїв, показників і рівнів розвитку правової компетентності здобувачів спеціальності 231 Соціальна робота є необхідною умовою і вихідним етапом в організації процесу вимірювання цієї складової загальної професійної компетентності. Для реалізації вимірювання та рефлексування на цій підставі стану розвитку у студентів правової компетентності нами були виділені такі критерії оцінювання, як: ціннісно-мотиваційний та пізнавально-рефлексивний, кожен з яких містить важливі змістово-технологічні аспекти розвитку правової компетентності майбутнього фахівця. Для практичної реалізації засобів вимірювання нами визначені такі показники, як: правова свідомість студентів, їхня вмотивованість до здійснення фахово-правової діяльності, здатність до рефлексування рівня своєї обізнаності у правовій царині, що також відносимо до умов реалізації ефективної правозахисної діяльності. Ступінь розвитку того чи іншого показника характеризує рівень сформованості правової компетентності (початковий, середній, достатній, високий), визначення якого є важливою складовою діагностичної стадії наукового дослідження.

За результатами проведеного вимірювання із студентами спеціальності 231 Соціальна робота спостерігаємо переважаючий вияв характеристик високого та достатнього рівнів розвитку правової компетентності здобувачів. Зокрема, про це свідчить виявлений ними стійкий інтерес і спрямованість на роботу у сфері соціально-правового захисту, інтерес до виконання складних завдань у право-професійній діяльності, готовність до своєчасного й компетентного розв'язання соціально-правових питань, здатність до свідомого прогнозування своїх дій, самоаналізу і самооцінки.

Крім цього, проведене вимірювання виявило низку питань, які потребують подальшого вивчення та деталізації їхнього впливу на розвиток у здобувачів правової компетентності:

– особистісна значимість емоційної оцінки професійної або життєвої ситуації на противагу обґрунтовано-правовій оцінці;

– детермінізм феноменів «ми-відповідальності» та «я-відповідальності»;

– полідисциплінарний дискурс розбудови освітнього процесу вищої школи, спрямованого на розвиток правової культури здобувачів;

– роль Soft skills як факторів безперервного професійного та особистісного зростання здобувачів фаху соціальної роботи.

Література

Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.

Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / ДЗ Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 375 с.

Лісовець О. В. Критеріально-рівнева характеристика сформованості соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя* Психолого-педагогічні науки. 2018. № 2 С. 40–45. URL : http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/918/1/8.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Лісовець О. В. Теорія і практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. д-ра пед. н. : спец. 13.00.05 / Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Київ, 2019. 593 с.

Маврін В. В. Історико-педагогічна діалектика становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (XVI – початок XX ст.). Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 15–27. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-2

Кузьміна М. О., Масюк О. П., Кузьмін В. В., Мєщан І. В. Соціальне партнерство як інструмент підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 153–162. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-18

Сташук О. О. Реалізація принципів дуальної соціально-педагогічної освіти у вищій школі України: компаративний пошук організаційно-методичних можливостей *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 126–137. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6

Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій / ТДПУ Тернопіль, 2009. 256 с.

Прилипко В. М. Формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис.. канд. пед.наук / Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського : Кременчук, 2021. 279 с.

Царенко Л., Вебер Т., Войтович М., Гриценок Л., Кочубей В., Гридковець Л. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 2. Київ, 2018. 240 с.

References

Busel, V. T. (Ed.) (2005). A big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000 Kyiv; Irpin : Perun, VIII (ukr).

Kichuk, Ya. V. (2010). Theoretical and methodological principles of legal competence formation in future social pedagogues in the conditions of university pedagogical education: thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: specialty 13.00.04 / The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (ukr).

Kuzmina, M. O., Masiuk, O. P., Kuzmin, V. V. & Mishchan, I. V. (2021). Social partnership as a tool for university training of social workers. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 168–177 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-18 (ukr).

Lisovets, O. V. (2018). Criterion-level characteristics of the formation of socio-legal competence of future social workers. Scientific notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Psychological and

pedagogical sciences. No. 2, 40–45 http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/918/1/8.pdf (Access.: 14.09.22) (ukr).

Lisovets, O. V. (2019). Theory and practice of socio-legal competence formation in future social workers in the conditions of university education: thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: specialty 13.00.05 / State Higher Education Institution "Donbas State Pedagogical University" (ukr).

Mavrin, V. (2019). Historical and pedagogical dialectics of the development of person life-creation's theory and practice in national education in the 16th and early 20th century. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 15–27 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-2 (ukr).

Polishchuk, V. A. & Yankovych, O. I. (2009). History of social pedagogy and social work. Course of lectures / TSPU (ukr).

Prylypko, V. M. (2021). Formation of legal competence in bachelors of engineering specialties in the process of their professional training: thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences / Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University : Kremenchuk (ukr).

Stashuk, O. O. (2021). Implementation of the principles of dual social and pedagogical education in higher education of Ukraine: a comparative search for organizational and methodological opportunities. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 60–77 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-6 (ukr).

Tsarenko, L., Weber, T., Voitovych, M., Hrytsenok, L., Kochubei, V. & Hrydkovets, L. (2018). Basics of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis. Textbook. Volume 2. (ukr).

MEASURING LEGAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE SPECIALTY 231 SOCIAL WORK

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : olgastaschuk@gmail.com

Nataliia Rukolianska, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Sciences and the Humanities, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : n.rukolianska@gmail.com

Yuliia Korotkova, lawyer, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : abit2021_241@gmail.com

The set of criteria, indicators, and levels of development of legal competence in students of the "Social Work" specialty, which is presented in the article, is a necessary condition and starting stage when organizing the process of measuring this component of general professional competence. To implement measurement and reflection on this basis of the development state of students' legal competence, the following assessment criteria were selected: value-motivational and cognitive-reflective. Each of them contains important content and technological aspects of legal competence development in future specialists. For the practical implementation of measurement tools, we defined such indicators as: students' legal awareness, their motivation to carry out professional and legal activities, their ability to reflect on the level of awareness in the legal field; these indicators are also related to the conditions for the implementation of effective human rights protection activities. The development degree of each indicator characterizes the level of legal competence formation (beginner, average, sufficient, high), the definition of which is an important component of the diagnostic stage of scientific research.

According to the results of the measurement conducted with students of the "Social Work" specialization, we observed a predominant manifestation of high and sufficient development levels of legal competence in students. This is evidenced by their persistent interest and focus on work in the field of social

and legal protection, interest in performing complex tasks in legal and professional activities, readiness for timely and competent resolution of social and legal issues, ability to consciously predict their actions, perform self-analysis and self-evaluation.

In addition, the conducted measurement revealed a number of factors that need further study and detailing of their impact on the development of legal competence in higher education students:

– the personal significance of emotional assessment of a professional or real life situation as opposed to a justified and legal assessment;

– determinism of the phenomena of "we-responsibility" and "I-responsibility";

– multidisciplinary discourse on the development of the educational process of higher education, aimed at building the legal culture of students;

– the role of soft skills as factors of continuous professional and personal growth of social work graduates.

***Key words**: legal competence, social work, criterion, indicator, measurement*.

Авторський внесок кожного із співавторів: Сташук О.О. – 60 %; Руколянська Н. В. – 30 %; Короткова Ю. Л. – 10 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 09.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 95 % (Unicheck ID1013119402)
© Сташук Ольга Олександрівна, Руколянська Наталія Василівна, Короткова Юлія Леонідівна,2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-12
УДК 378.018.43:004

Ганна Миколаївна Тимченко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7745-0817
кандидат біологічних наук, доцент,
директор Центру електронного навчання Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
annatymchenko@karazin.ua

Анастасія Миколаївна Літвінова
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2513-0632
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри валеології,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
anastasia.tymchenko@ karazin.ua

ЗМІНА ПАРАДИГМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ КЛАСИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ LMS MOODLE ТА GOOGLE CLASSROOM

У науковій статті узагальнено досвід змішаного навчання студентів в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19, який принципово змінив парадигму змішаного навчання завдяки використанню засобів LMS Moodle та Google Classroom. Розглянуто технічні та методичні аспекти реалізації змішаного навчання в системі класичної освіти. Розроблено дидактичне і методичне забезпечення освітнього процесу з використанням засобів LMS Moodle та Google Classroom. Засобами LMS Moodle створені освітні майданчики як для студентів,

так і для всіх охочих у віртуальному освітньому середовищі університету. Показано, що використання засобів LMS Moodle та Google Classroom є новою базою для самостійної роботи студентів, оскільки це повністю змінює та розширює формат навчання: забезпечує повну електронну скриньку освітніх матеріалів та ресурсів при проведенні лекційних та практичних занять, створює індивідуальне освітнє середовище та надає достатній методичний супровід до обраної спеціальності.

***Ключові слова*:** *змішане навчання; дистанційна освіта; самостійне навчання; віртуальне освітнє середовище: LMS Moodle; Google Classroom, освітнє середовище E-LEARNING.*

Вступ. У системі класичної освіти технології змішаного навчання (англ.: blended learning, BL) переважно використовуються як самостійні форми організації освітнього процесу. Поряд з цим починає формуватися система змішаного навчання, яка на думку В. Кухаренка (2016) є цілеспрямованим процесом здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання та взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами і темпом навчання. Змішане навчання вважають одним з перспективних напрямків розвитку сучасної освіти, на думку сучасних вчених Я. Глинського та Я. Пукач (2021), це актуальна тема досліджень і в нашій країні. Таким чином, під змішаним навчанням розуміють певну комбінацію аудиторного та електронного навчання, де одна частина пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу відбувається аудиторно під безпосереднім керівництвом педагога, а друга полягає в активній самостійній позааудиторній роботі студентів з електронними ресурсами із самоконтролем за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання. Дослідження теоретичних питань і практичного досвіду впровадження змішаного навчання є актуальним у зв'язку зі спробами впровадження через зростаючий останнім часом попит на відкриті освітні електронні курси (аналоги MOOC та OER), з одного боку, та вимушений перехід на систему змішаного навчання в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19, з іншого.

Питання дистанційного та змішаного навчання висвітлені в роботах вітчизняних учених і педагогів: В. Бикова (2013); К. Бугайчука (2016); О. Коротун (2016); В. Бондаренко (2020); В. Лапінського (2008); А. Шевцова й О. Ласточкіної (2021) та інших фахівців, а становлення, розвиток і сучасний стан дистанційного та змішаного навчання в зарубіжних країнах систематизовано і узагальнено в роботах В. Кухаренко (2016, 2019, 2020). Значимий досвід осмислення проблеми формування особистісного та емоційного взаємозв'язку здобувачів у асинхронному процесі змішаної вищої освіти репрезентований в роботах Päivi Rasi and Hanna Vuojärvi (2018). У зарубіжних університетах переважно поширюється практика використання різних підходів до змішаного навчання, зокрема навчання з самостійним вибором курсів; навчання «поза кампусом»; навчання з використанням синхронних і асинхронних форматів у мережі; навчання, що базуються на застосуванні масових відкритих онлайн-курсів різних університетів (МВОК), створених на базі різних технологій. Таке навчання має комбінацію різноманітних форм: 1) аудиторне навчання; 2) навчання в мережі, яке здійснюється за допомогою електронних навчальних курсів; 3) аудиторне чи позааудиторне навчання з використанням різних засобів, педагогічних прийомів і підходів.

Однак досвід змішаного навчання студентів в системі класичної освіти з використанням засобів LMS Moodle та Google Classroom вже мав передумови для формування кількох змістовних ліній у зв'язку із активним впровадженням різних інструментів навчання в 2015–2019 р.р. Так, одна змістовна лінія впровадження системи змішаного навчання в класичній освіті пов'язана із стрімким поширенням популярності дистанційного навчання як одного з видів самостійної роботи у

вигляді інструменту навчання (Коротун, 2016). Результати здійсненого нами аналітичного пошуку вказують на те, що потрібно використовувати дистанційне навчання не лише як інструмент, а й створювати власні освітні майданчики, середовища та портали, які зі свого боку і відокремлюють нове якісне та сучасне освітнє середовище E-LEARNING, куди входять не лише інструменти та засоби, а й відкриваються нові відкриті освітні майданчики задля комунікації та спілкування для користувачів з різних міст та країн (Манн, Кравченко, Ганжала, 2020).

Так технологія поєднання e-learning і відкритих освітніх сервісів задля побудови системи змішаного навчання в системі класичної освіти створила передумови для виникнення системи відкритого навчання з набором відкритих онлайн-курсів у віртуальному освітньому середовищі університету, які містить в собі низку форм реалізації:

– повні комплекти інформаційно-методичних рекомендацій з курсу з використанням сервісів Google, Moodle та відкритих освітніх сервісів (аналогів MOOC та OER);

– послідовність виконання завдань під час освіти при опануванні тем курсу із використанням сервісів Google, Moodle та відкритих освітніх сервісів (аналогів MOOC та OER);

– система моніторингу та контролю засвоєння знань – вступний, поточний та підсумковий контроль знань з боку викладача та самоконтроль діяльності із використанням сервісів Google та Moodle задля забезпечення якісної освіти як базового тренду сучасної класичної освіти;

– повний комплект документів з планування освітнього процесу (навчальні програми, розклади тощо) із використанням сервісів Google та Moodle, які розміщені у відповідних електронних скриньках освітніх матеріалів та ресурсів;

– відеосупровід та аудіосупровід навчання у вигляді навчальних фільмів, відеолекцій, записів лекцій, семінарів тощо із використанням сервісів Moodle та власних каналів на YouTube Open E-learning та Karazin Universarium;

– мультимедійні презентаційні матеріали до занять із використанням сервісів Google та Moodle;

– термінологічні словники з використанням сервісів Moodle;

– практичні та лабораторні роботи віртуальні роботи з інтерактивним компонентом з використанням сервісів Google та Moodle та YouTube Open E-learning;

– пакети поточних та підсумкових тестових завдань із автоматизованою перевіркою результатів на базі LMS Moodle;

– посилання на відкриті інформаційні освітні ресурси за фахом від провідних закладів вищої освіти світу з використанням відкритих освітніх сервісів (аналогів MOOC) як ще одного базового тренду якісної сучасної класичної освіти.

Одночасно з цим відбувалася трансформація системи класичної освіти та створення власних відкритих освітніх ресурсів – відкритих дистанційних курсів на базі LMS Moodle, доступних для всіх бажаючих, які створювали нові умови освітньої діяльності завдяки реалізації відкритості та доступності навчання, ознайомлення учасників освітнього процесу з системою LMS Moodle (інтерактивні завдання, тести, додаткова література та посилання на корисні інформаційні ресурси, форуми з відповідної проблематики із провідними фахівцями з інших ЗВО); стала своєрідним інформаційним майданчиком задля виконання самостійної роботи, участі в олімпіадах, конкурсах на базі LMS Moodle, також відкрила нові можливості задля використання елементів системи LMS Moodle з метою побудови електронної системи діагностики (педагогічні та валеологічні вимірювання) (Товканець, 2018; Тимченко, Літвінова, Закревський, Левчук, 2020; Тимченко, Літвінова, 2022). Це стало передумовою виникнення другої змістовної лінії змішаного навчання – створення відкритих освітніх ресурсів на базі LMS Moodle з імплементацією відеосервісів і відеолекцій в запису. Саме цей напрям став основним джерелом створення програми «Відкриті курси Каразінського університету», які дали змогу впровадження системи відкритого змішаного навчання в класичній освіті ще в 2018–2020 р.р.

до початку карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19.

Третя змістовна лінія змішаного навчання – це вимушений перехід на систему змішаного навчання в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19, яка почалася навесні 2020 та тривала півтора року. Таким чином, під час карантину ми вже мали відповідну частку викладачів, які мають досвід як поєднання відкритих освітніх сервісів передових закладів вищої освіти світу, так і викладачів, які мають досвід роботи з набором онлайн-курсів у віртуальному освітньому середовищі університету, і поряд з цим досвід викладачів, які вимушені були переходити на систему змішаного навчання в умовах карантину.

Метою статті є дослідження нових змістовних ліній в системі змішаного навчання, зокрема з використанням засобів LMS Moodle та Google Classroom, задля організації освітнього процесу під час карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19 в класичному університеті.

Методи дослідження. Використовувались такі методи: аналіз теоретичних та інтернет-джерел, вивчення передового педагогічного досвіду щодо застосування змішаного навчання, аналіз результатів відомих інноваційних розробок, а також власних розробок, реалізованих засобами LMS Moodle та Google Classroom, у яких використовуються апробовані авторські навчальні відеоресурси, опубліковані на відеохостингу YouTube; метод анкетування та математичні методи обробки отриманих даних.

Результати дослідження. Дослідження досвіду реалізації змішаного навчання, зокрема з використанням засобів LMS Moodle та Google Classroom для організації освітнього процесу під час карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19, та особливостей дистанційної підтримки освітнього процесу проводилося відповідно до розпорядження № 0501-05/43 від 06.05.2021 р. «Про дистанційну підтримку освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна під час карантину». Анкету розміщено на інформаційних ресурсах Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання: сайті, групі в мережі Facebook та Telegram-каналі. З метою вивчення особливостей організації освітнього процесу в умовах карантину анкетування викладачів проводили в два етапи. Перший етап – навесні 2020 р. мав на меті моніторинг та контроль освітньої діяльності з боку викладачів та діяльності кафедр задля забезпечення якісної університетської освіти в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19. Другий етап – навесні 2021 р. мав на меті вивчення особливостей застосування освітніх платформ в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19 задля забезпечення якісної університетської освіти. У першому етапі взяли участь 52 % викладачів, які працюють на 124 кафедрах університету, в другому етапі – 56 % викладачів, які працюють на 119 кафедрах, при чому спостерігався абсолютний приріст на 63 учасники анкетування.

На першому етапі було отримано 1035 відповідей щодо викладання 1620 дисциплін, на другому – 1549 щодо викладання 4992 дисциплін, що свідчить про збільшення кількості дисциплін за викладачами під час здійснення освітньої діяльності та збільшення кількості аудиторних форм роботи в межах відведених годин навчального навантаження на викладача за рахунок акценту на аудиторне навчальне навантаження.

Одним із базових елементів забезпечення якості освіти залишається моніторинг освітньої діяльності та комунікація між всіма учасниками освітнього процесу – студентами та викладачами. Тому питання про особливості застосування платформ у поєднанні із відеосервісами та новаторськими підходами під час викладання стали центральними питаннями нашого дослідження.

По-перше, розглянемо особливості використання таких платформ, як LMS. Learning management system – це умовно система керування навчанням, яка впроваджується в Університеті з 2014 р., належить до серверних LMS у зв'язку з можливістю повного контролю над системою та інформаційною безпекою. У цьому випадку система побудована таким

чином, що фахівці Центру електронного навчання навчають викладачів створювати дистанційні курси та працювати в них з використанням різних елементів та сервісів LMS Moodle, а також здійснюють адміністрування освітнього процесу, забезпечуючи доступ студентів до обраних викладачем освітніх ресурсів (дистанційних курсів) відповідно до робочих планів спеціальностей.

Поряд з LMS Moodle під час загальнонаціонального карантину в освітній процес в дистанційній формі увірвався Google Classroom – вебсервіс, доступний для кожного, у кого є обліковий запис Google, нарівні з такими сервісами, як Google Drive, Gmail, календар та інші. До речі, всі ці сервіси і є інструментами для роботи з Google Classroom. Зазначена онлайн-платформа для дистанційного навчання зав'язана на використанні Google Drive, Google Docs, Sheets and Slides Gmail, з її допомогою можна організувати стандартний освітній процес через інтернет, створювати класи, навчальні групи, додавати до них студентів, завантажувати необхідні навчальні матеріали, відправляти завдання студентам, організовувати тематичні обговорення, перевіряти завдання та виставляти оцінки. Але відсутність системи контролю в даному хмарному LMS та перекладання функцій адміністрування на викладача становить під питання якість надання освітньої послуги.

Навесні 2020 р. під час першої хвилі загальнонаціонального карантину активно впроваджується в освітній процес платформа Zoom – сервіс для проведення відеоконференцій, онлайн-зустрічей та проведення онлайн-навчання (*Відкриті освітні*, 2021). Однак здебільшого це лише сервіс подання відеоінформацій з функцією трансляції, запису відео та задавання питань у чаті з метою здійснення комунікації. Але отримання нового простого досвіду викладання з використанням зазначеного відеосервісу дало змогу викладачам опанувати новий для них інструмент здійснення освітньої діяльності.

На питання щодо використання освітніх платформ задля забезпечення якісної освіти під час загальнонаціонального карантину отримані такі дані (рис. 1). Переважно в освітньому процесі у 2021 р., як і в 2020 р., використовувалися платформи LMS Moodle (35 %) та Google Classroom (38 %). При чому відсоткове співвідношення залишається на більш-менш стабільному рівні. Це пояснюється тим, що викладачі обирають собі платформи для розміщення освітніх матеріалів, здійснення зворотнього зв'язку та комунікації, контролю та моніторингу за освітнім процесом. Цікаве місце під час поглиблення професійних знань у межах обраної освітньої програми та/або здобуття додаткових спеціальних професійних компетентностей посідає вибіркова складова навчального плану. У зв'язку з тим, що відповідно до Стратегії розвитку Каразінського Університету на 2019–2025 р.р. проекту 2.8. «Електронне навчання (створення ефективного динамічного балансу аудиторної та дистанційної форм навчання)» заплановано на етапі реалізації 2020–2021 р.р. забезпечення міжфакультетських дисциплін якісними електронними ресурсами (50 % від загальної кількості). Міжфакультетські вибіркові дисципліни циклу загальної підготовки викладалися протягом одного семестру відповідно до рішення Вченої ради факультети/ навчально-наукового інституту та мають анотації та проморолики дисциплін разом з навчальними програмами задля ознайомлення студентами на сайтах факультетів / навчально-наукових інститутів. В анотації навчальної дисципліни вказуються попередні умови для вивчення дисципліни (блоку навчальних дисциплін) чи проходження спеціалізації, мінімальна кількість студентів, які можуть одночасно вивчати цю дисципліну (блок навчальних дисциплін) або проходити навчання за визначеною спеціалізацією (також може бути встановлена максимальна кількість студентів).

У зв'язку з актуальністю вивчення моніторингу освітньої діяльності щодо міжфакультетських дисциплін на 2020–2021 р.р. ми бачимо (рис. 1), що переважно освітній процес здійснюється з використанням відеосервісів (34 %) та платформ (38 % Google Classroom та 28 % LMS Moodle), що пов'язано із переважанням лекцій як основного виду начальної діяльності.

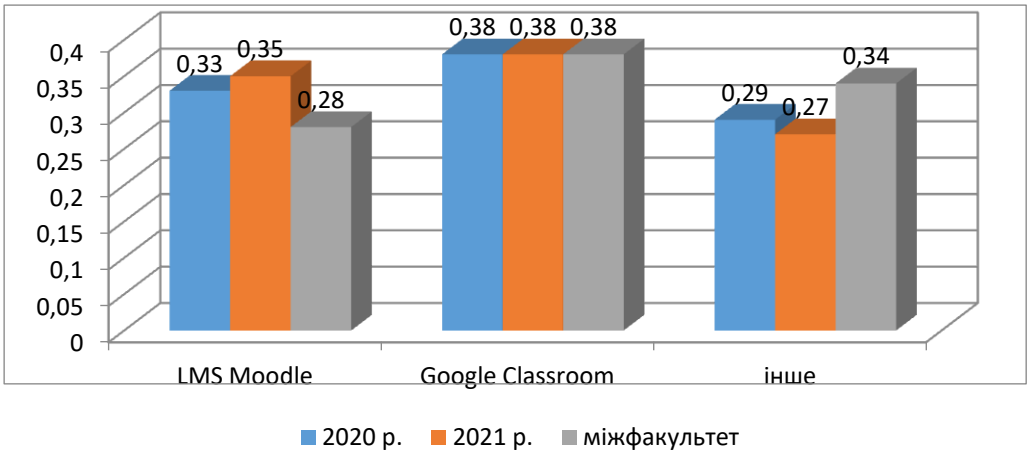

Рис. 1. Порівняльний аналіз популярності використання LMS платформ (LMS Moodle, Google Classroom та інше) під час загальнонаціонального карантину в 2020 та 2021 р.р. в %
(Джерело: дані авторок)

Поряд із цим, порівнюючи заплановане викладачами задля здійснення освітньої діяльності, ми спостерігаємо на платформі LMS Moodle негативний приріст на -7%, на платформі Google Classroom – -5 % проти +12% приросту використання платформ відеозв'язку. Таким чином, ми бачимо зменшення пріоритету використання освітніх систем контролю та якості та збільшення функції трансляції знань з боку викладачів під час загальнонаціонального карантину (рис. 2).

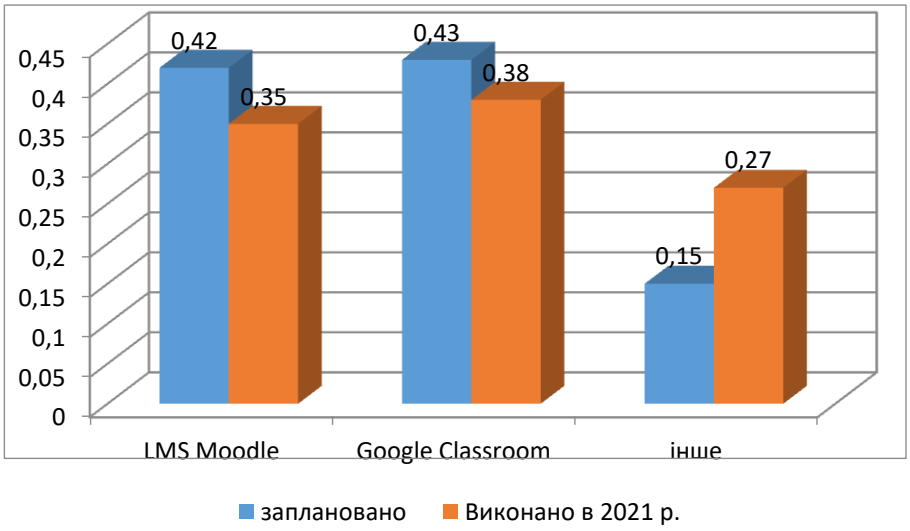

Рис. 2. Порівняльний аналіз використання освітніх платформ під час загальнонаціонального карантину в % (Джерело: дані авторок)

У зв'язку з виявленням збільшення функції трансляції знань та популярності використання відеоплатформ та засобів відеозв'язку додатково встановлено, що у 2020 р. найбільш популярними платформами були Zoom (59 %), Skype (13,4 %) та Webex (4 %), а в 2021 р. Zoom (61,1 %) та Google Meet (28,3 %). У 2021 р. зменшилася частка невикористання платформ відеозв'язку з 11 % до 0,02 %, однак залишається питання, що входить до поняття «ІНШЕ», яке викладачі продовжують зазначати у своїх відповідях (рис. 3).

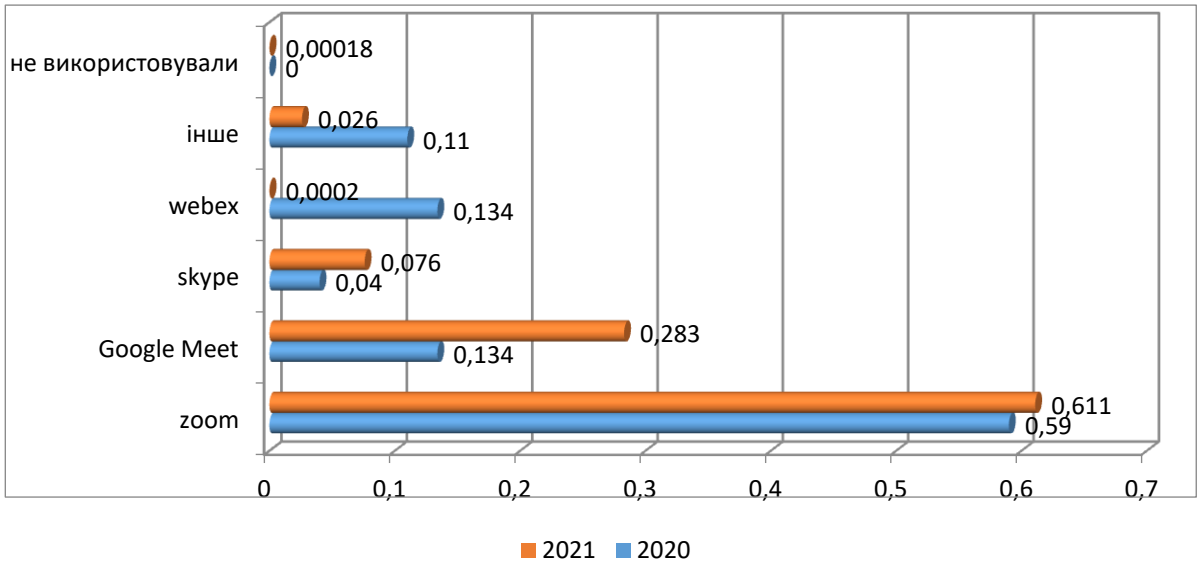

Рис. 3. Порівняльний аналіз платформ відеозв'язку під час загальнонаціонального карантину у % (Джерело: дані авторок)

Роль комунікації в сучасному суспільстві неухильно зростає. Комунікація є одним із важливих компонентів та засобів сучасної освіти, яка забезпечує створення особистісного комунікативного комфорту для всіх учасників освітнього процесу (Товканець, 2018). У 2020 р. під час початку пандемії найбільш розповсюдженими засобами комінукації були комбіновані форми – 79 % та e-mail – 10,3 %, хоча й такі месенджери, як Telegram, Viber, Messenger та WhatsApp (10,7 %).

У 2021 р. структура засобів комунікації задля здійснення зворотнього зв'язку та спілкування залишається біль-менш сталою (рис. 4.): комбіновані форми – 80 % та e-mail – 10,4 %, хоча й такі месенджери, як Telegram (5,8 %), Viber (3 %), Messenger та WhatsApp (по 0,15 % відповідно).

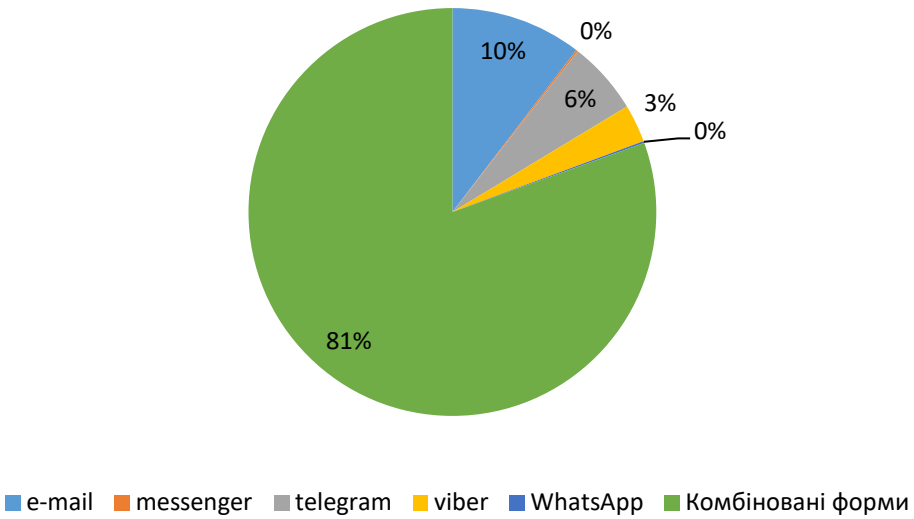

Рис. 4. Структура засобів комунікації в освітньому процесі 2021 р. під час загальнонаціонального карантину в %. (Джерело: дані авторок)

Цікаво було поєднати та розрізнити месенджери за домінувальним засобом спілкування: так, найбільшу популярність мав Viber у поєднанні з іншими засобами комунікації – 42 %, Telegram у поєднанні з іншими засобами комунікації – 30 %, та досить великим залишається частка викладачів, які використовують електронне листування 22 %. А якщо поєднати популярність комбінованих месенджерів та використання повідомлень на платформах як засобів комунікації, то виходить, що повідомлення на Google Classroom становлять 31%, повідомлення на LMS Moodle 27 %, інші комбіновані форми 42 %.

Розглянемо порівняльний аналіз популярності засобів відеозв'язку при використанні освітніх платформ LMS Moodle, Google Classroom та інших. Так, серед викладачів, які працюють з дистанційними курсами на LMS Moodle, суттєво зростає застосування відеосупровіду навчання, яке здійснюється за рахунок Google Meet (+25 %), хоча поряд із цим збільшується і загальний відсоток популярності Zoom (67 %). Серед викладачів, які працюють з дистанційними курсами на Google Classroom, також зростає застосування відеосупровіду навчання, яке здійснюється через Google Meet (+33 %), хоча поряд з цим збільшується і загальний відсоток популярності Zoom (58 %). Поряд з цим, та третина викладачів, яка зазначала «інше», переважно листування або спілкування в месенджерах, поступово здійснила перехід до проведення занять в Google Meet (+20 %), хоча частка використання Zoom залишається також високою (61%).

Таким чином, ми бачимо позитивні зміни щодо опанування викладачами не лише платформ з розміщеними на них навчально-методичними та інформаційними матеріалами, але й відеосупровіду занять (табл. 1).

Таблиця 1

Приріст доступності відеосервісів при роботі з платформами LMS Moodle, Google Classroom під час загальнонаціонального карантину, %

Відеосервіси	Освітні платформи								
	LMS Moodle			Google Classroom			Інше		
	2020	2021	при-ріст	2020	2021	при-ріст	2020	2021	при-ріст
Meet		25%	+25%		33%	+33%		20%	+20%
Zoom	60%	67%	+7%	58%	56%	-2%	59%	61%	+2%
Skype	9,70%	6,00%	-3,7%	16,40%	8,00%	-8,4%	15%	8%	-7%
Webex	4,70%	1,00%	-3,7%	3,30%	1,00%	-2,3%	3%		-3%
Інше	9,70%	1,00%	-8,7%	15,70%		-15,7%	15%	7%	-8%
Не використовували	16%		-16%	7%	2%	-5%	8%	4%	-4%

Розглянемо доступність використання платформ та відеосервісів на факультетах університету. LMS Moodle залишається найбільш доступним на екологічному факультеті (92 %), фізико-енергетичному (60 %), факультеті міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу (58 %), історичному (56%), медичному (55 %) та філологічному (51 %) факультетах (рис. 5).

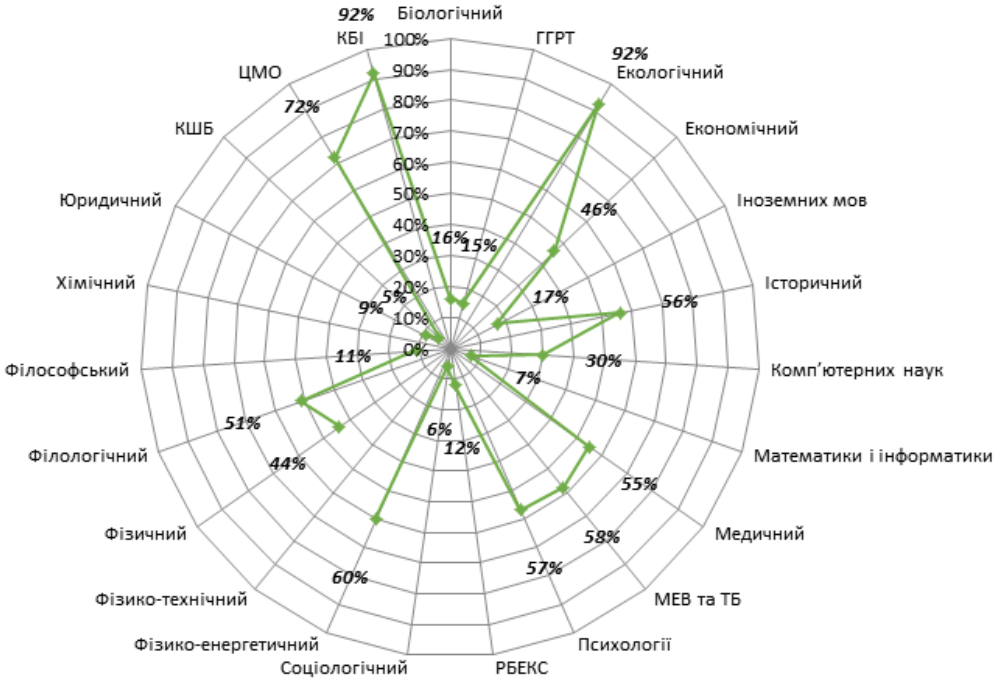

Рис. 5. Доступність використання LMS Moodle на факультетах під час загальнонаціонального карантину, % (Джерело: дані авторок)

Доступність використання платформи Google Classroom спостерігаємо на факультетах (рис. 6): юридичному (89 %), біологічному (76 %), факультеті математики та інформатики (65 %), соціологічному (59 %), фізико-технічному (50 %) та факультеті комп'ютерних наук (53 %).

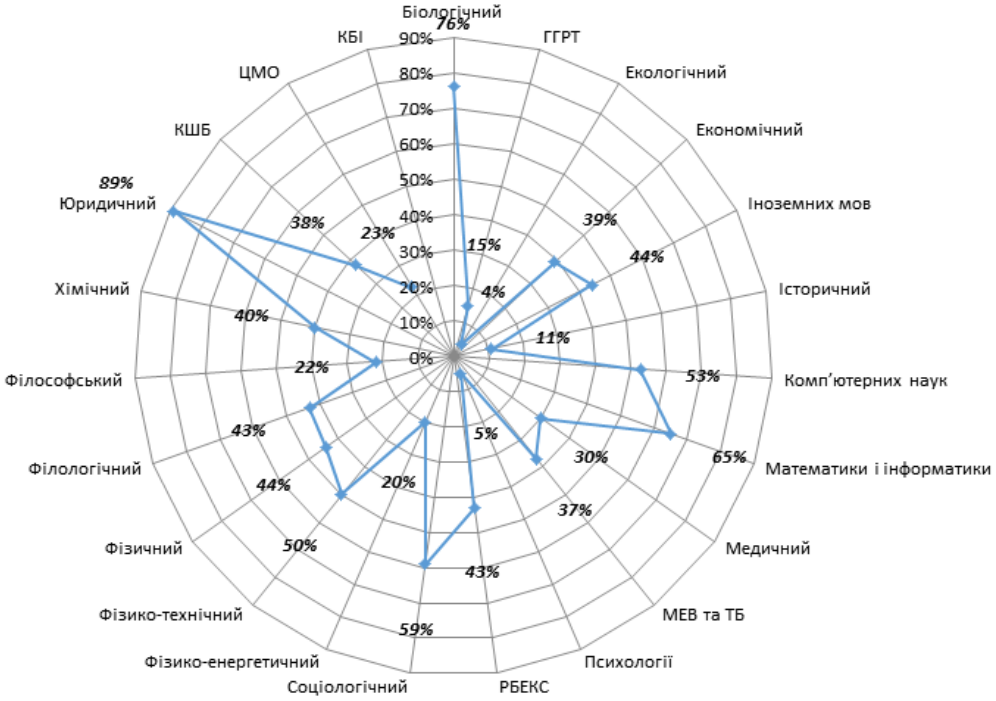

Рис. 6. Доступність використання Google Classroom на факультетах під час загальнонаціонального карантину,% (Джерело: дані авторок)

Доступність використання комбінованих засобів та відеоплатформ на факультетах під час загальнонаціонального карантину (рис. 7) вказує на те, що на кількох факультетах університету найбільш доступними був відеосупровід лекцій в Zoom та Webex, забезпечення навчально-методичними та інформаційними матеріалами, листування зі студентами щодо надання інформаційної підтримки в різних месенджерах: філософському (77 %), факультеті геології, географії, рекреації та туризму (70 %), хімічному (60 %), Каразінській школі бізнесу (57 %) та фізико-технічному (50 %).

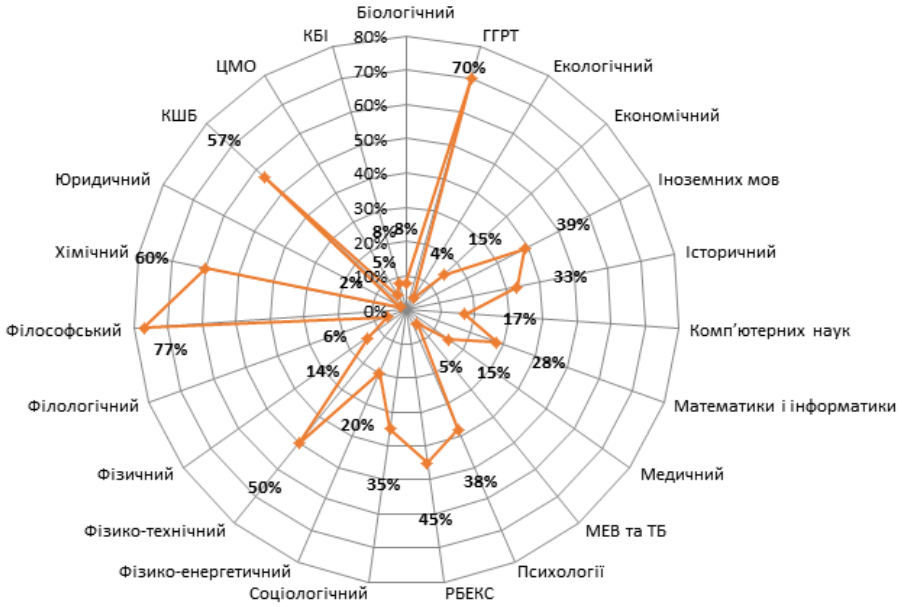

Рис. 7. Доступність використання комбінованих засобів та відеоплатформ на факультетах під час загальнонаціонального карантину, % (Джерело: дані авторок)

Доступність використання відеосервісу Google Meet на факультетах (рис. 8): комп'ютерних наук (78 %), Каразінській школі бізнесу (74 %), екологічному (61 %) та юридичному (63 %).

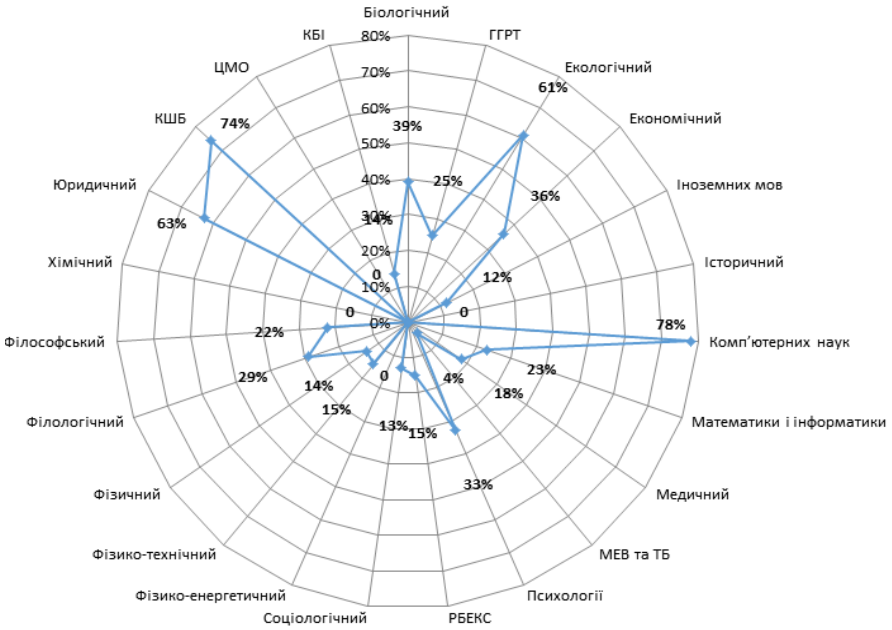

Рис. 8. Доступність використання відеосервісу Google Meet на факультетах під час загальнонаціонального карантину, % (Джерело: дані авторок)

Доступність використання платформи Zoom на факультетах (рис. 9): фізико-енергетичному, хімічному та Інституті міжнародної освіти (по 100%), на факультеті міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу (89 %) та історичному (89 %), фізичному (86 %), факультеті іноземних мов (82 %), медичному (82 %), соціологічному (80%), фізико-технічному (80 %), факультеті геології, географії, рекреації та туризму (75 %), радіофізики, біомедичної електроніки та комп'ютерних систем (75 %), біологічному (61 %), економічному (64 %), філологічному (59 %), факультеті математики і інформатики (54 %), Каразінському банківському інституті (51 %) та факультеті психології (45 %).

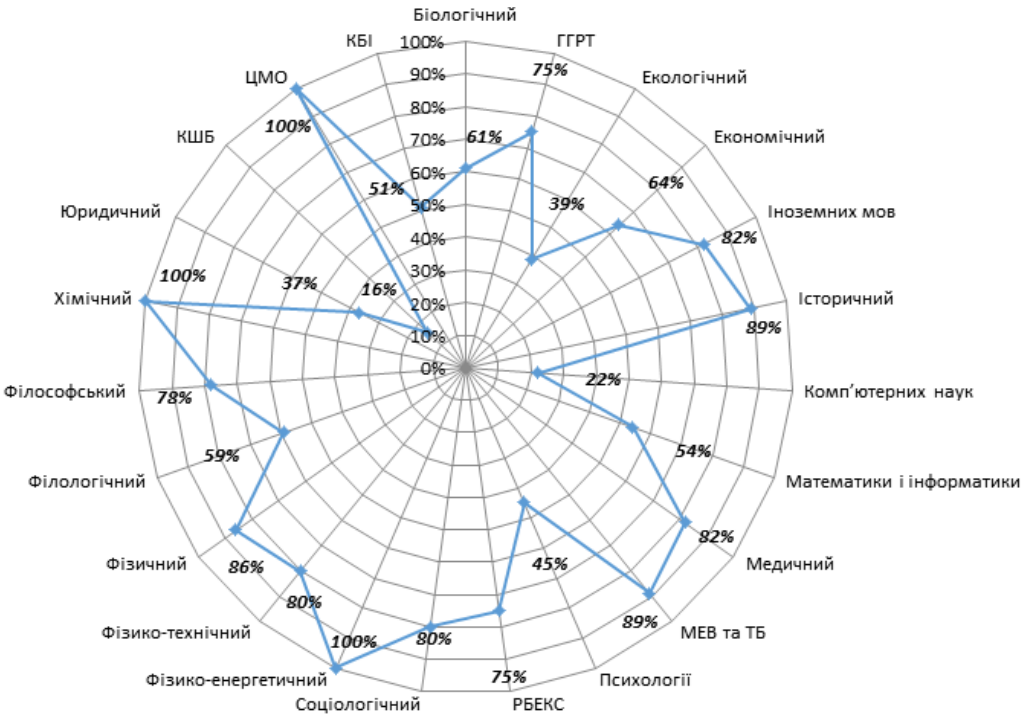

Рис. 9. Доступність використання платформи Zoom на факультетах під час загальнонаціонального карантину, у % (Джерело: дані авторок)

Аналіз відповідей на запитання: «Що нового Ви додали до своєї методики викладання (до своїх курсів), щоб покращити освітній процес?» продемонстрував, що 23 % опитаних викладачів взагалі вперше почали використовувати технології дистанційного та змішаного навчання, починаючи з вивчення відеоплатформ та відеосервісів, розробки презентацій, застосування візуалізації навчального матеріалу, використання відеопояснень для практичних робіт, інтерактивні роботи, тести та блок-схеми. Загалом лише 70% респондентів надали інформацію про зміст та форми методичного забезпечення освітнього процесу в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19. 47% респондентів, які вже мали досвід використання освітніх платформ LMS Moodle та Google Classroom задля забезпечення якісної освіти, відзначили: розширення освітніх баз шляхом запровадження каталогу відкритих освітніх джерел з таких платформ масових відкритих онлайн-курсів, як-от Coursera, Khanacademy, Canvas, Udemy та Eliademy тощо; відеосупровід та аудіосупровід навчання у вигляді авторських навчальних фільмів, відеолекцій, записів лекцій, семінарів тощо, розміщених на власних каналах на YouTube, зокрема Open E-learning та Karazin

Universarium, створення власних відкритих освітніх ресурсів – відкритих дистанційних курсів на базі LMS Moodle, доступних всім бажаючим; якісне покращення освітнього процесу, збільшення мотивації навчання за рахунок кількості нових практичних відеоприкладів; інтерактивні методи та інтерактивні вправи; поширення кількості творчих завдань, чіткість структурування завдань та створення алгоритму відповідей для завдань різного рівня складності; поєднання наукової літератури разом із розширенням методичної літератури задля впровадження сучасних доробок в освітній процес. Також викладачі відзначили (17%), що впровадження технологій змішаного навчання в освітній процес надає можливість враховувати результати неформальної освіти, нових інтерактивних та додаткових вправ із групової роботи під час семінарів, інтерактивних лекцій при викладанні міжфакультетських дисциплін.

Висновки. Дослідження теоретичних питань і практичного досвіду змістовних ліній змішаного навчання в системі класичної освіти з використанням засобів LMS Moodle та Google Classroom є актуальним у зв'язку із спробами впровадження через зростаючий останнім часом попит на відкриті освітні електронні курси (аналоги MOOC та OER), з одного боку, та вимушений перехід на систему змішаного навчання в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19, з іншого, що в свою чергу спричиняє зміну парадигми змішаного навчання. Одна змістова лінія впровадження системи змішаного навчання в класичній освіті пов'язана із стрімким поширенням популярності дистанційного навчання як одного з видів самостійної роботи у вигляді інструменту навчання. Результати здійсненого нами аналітичного пошуку вказують на те, що потрібно використовувати дистанційне навчання не лише як інструмент, а й створювати власні освітні майданчики, середовища та портали, які зі свого боку і відокремлюють нове якісне та сучасне освітнє середовище E-LEARNING. Друга змістова лінія змішаного навчання – створення відкритих освітніх ресурсів на базі LMS Moodle з імплементацією відеосервісів і відеолекцій у записі. Саме цей напрям став основним джерелом створення програми «Відкриті курси Каразінського університету», які дали змогу впровадження системи відкритого змішаного навчання в класичній освіті ще в 2018-2020 р.р. до початку карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19. Третя змістова лінія змішаного навчання – це вимушений перехід на систему змішаного навчання в умовах карантину, спричиненого пандемією коронавірусної інфекції COVID-19, яка почалася навесні 2020 та тривала півтора роки. Таким чином, під час карантину ми вже мали і відповідну частку викладачів, які мають досвід як поєднання відкритих освітніх сервісів передових ЗВО світу, так і викладачів, які мають досвід роботи з набором онлайн-курсів у віртуальному освітньому середовищі університету, і поряд з цим досвід викладачів, які вимушені були переходити на систему змішаного навчання в умовах карантину.

Усі змістові лінії змішаного навчання в системі класичної освіти створюють нове якісне інформаційно-освітнє середовище, функціонування та реалізація якого безпосередньо виглядає як власна концепція змішаного класичного навчання (blended learning) як процесу, який передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що становлять всю необхідну освітню та практичну інформацію, яка і впроваджується в системі підготовки сучасних фахівців на базі класичних університетів.

Перспективи роботи за результатами нашого дослідження полягають у розширенні можливостей відкритих освітніх майданчиків із використанням технологій змішаного навчання задля забезпечення якісної освіти протягом життя.

Література

Биков В. Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернеткористувача: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Інформаційні технол огії в освіті.* 2013. № 17. С. 9–37.

Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. т. 54, № 4. С. 1–18.

Відкриті освітні ресурси. URL : http://library.kubg.edu.ua/resursi/e-resursy/resursy-vidkrytoho-dostupu/15-resursy/e-resursy/308-vidkryti-osvitni-r. (Дата звернення: 10.09.2022).

Глинський Я. М., Пукач П. Я. Досвід змішаного навчання інформатики студентів економічних спеціальностей з використанням засобів LMS Moodle та Youtube. *Інформаційні технології в освіті*. 2021. № 83 (3). С. 113–129.

Заярна І. С. Zoom як інструмент веб-орієнтованого навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти України. *Інформаційні технології в освіті*. 2021. № 83 (3). С. 152–163.

Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28). С. 117–129.

Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків, Україна : Міськдрук, НТУ «ХПИ», 2016. 567 с.

Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання: посібник. Київ : Міленіум, 2019. 302 с.

Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні. Харків, Україна : Міська друкарня, 2020. 678 с.

Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2008. № 6 (13). С. 26–32.

Літвінова А. М., Тимченко Г. М. *Змішане навчання у каразінському університеті – Новий рівень освітнього процесу.* Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти: збірник наукових праць (Київ, 17 лют. 2022р.). Київ, 2022. С. 789–797.

Манн Р. В., Кравченко О. В., Ганжала І. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як елемент інноваційного навчання фахівців економічного спрямування. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Том 78, № 4. С. 145–162.

Тимченко Г. М., Літвінова А. М., Закревський А. М., Левчук В. Г. Технології створення відкритих освітніх ресурсів та відеосервісів навчання основ здоров'я. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченко.* Серія: «Педагогічні науки». 2020. № 7 (163). С. 153–161.

Товканець О. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку XXI століття. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т.66, № 4. С. 14–23.

Шевцов А. Г., Ласточкіна О. В. Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 91–103. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10

Päivi Rasi and Hanna Vuojärvi. Toward personal and emotional connectivity in mobile higher education through asynchronous formative audio feedback. *British Journal of Educational Technology.* 2018. Vol. 49. P. 56–65.

References

Buhaichuk, K. L. (2016). Blended learning: theoretical analysis and implementation strategy in the educational process of higher educational institutions. *Information Technologies and Teaching Aids*. 54 (4). 1–18 (ukr).

Bykov, V. Yu. (2013). Mobile space and mobile-oriented environment of the Internet user: features of model presentation and educational application. *Information Technologies in Education*.17. 9–37 (ukr).

Hlynskyi, Ya. M. & Pukach, P. Ya. (2021). Experience of blended learning of informatics of students of economic specialties using LMS Moodle and Youtube tools. *Information Technologies in Education*. 83 (3). 113–129 (ukr).

Korotun, O. V. (2016). Methodological principles of blended learning in conditions of higher education. *Information Technologies in Education*. № 3(28). 117–129 (ukr).

Kukharenko, V. M. & Bondarenko, V. V. (2020). Emergency distance learning in Ukraine. Miska drukarnia (ukr).

Kukharenko, V. M. (2016). Theory and practice of blended learning. Miskdruk, NTU «KhPI» (ukr).

Kukharenko, V. M. (2019). Distance and blended learning tutor: a guide. Milenium (ukr).

Lapinskyi, V. V. (2008). The educational environment of the new generation and its components. *Scientific Journal of the National Dragomanov Pedagogical University. Series № 2. Computer-oriented learning systems*. 6 (13). 26–32. (ukr).

Litvinova, A. M. & Tymchenko, H. M. (2022). Mixed education at the Karazin University – a new level of the educational process. Current problems in the education system: an institution of general secondary education – pre-university training – an institution of higher education: a collection of scientific works. 789–797 (ukr).

Mann, R. V., Kravchenko, O. V. & Hanzhala, I. V. (2020). The use of information and communication technologies as an element of innovative training of economic specialists. *Information Technologies and Teaching Aids*. 78 (4). 145–162 (ukr).

Open educational resources. URL : http://library.kubg.edu.ua/resursi/e-resursy/resursy-vidkrytoho-dostupu/15-resursy/e-resursy/308-vidkryti-osvitni-r (Access: 10.09.22) (ukr).

Päivi Rasi and Hanna Vuojärvi. Toward personal and emotional connectivity in mobile higher education through asynchronous formative audio feedback. *British Journal of Educational Technology.* 2018. Vol. 49. P. 56–65 (eng).

Shevtsov, A. G. & Lastochkina, O. V. (2021). Contemporary conceptual discourse on blended and hybrid learning. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) :* scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education ―Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 91–103. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10 (ukr).

Tovkanets, O. (2018). Strategic directions of development of information and communication technologies in European higher education at the beginning of the 21st century. *Information Technologies and Teaching Aids*. 66 (4). 14–23 (ukr).

Tymchenko, A. M., Litvinova, A. M., Zakrevskyi, A. M. & Levchuk, V. G. (2020). Technologies for creating open educational resources and video services for teaching the basics of health. *Bulletin of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium». Series: «Pedagogical Sciences».* 7 (163.) 153–161 (ukr).

Zaiarna, I. S. (2021). Zoom as a tool for web-based foreign language learning for students of higher education institutions of Ukraine. Information Technologies in Education. 83 (3). 152–163 (ukr).

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

CHANGING THE PARADIGM OF BLENDED LEARNING IN THE SYSTEM OF CLASSICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF THE ACTIVE USE OF LMS MOODLE AND GOOGLE CLASSROOM

Anna Tymchenko, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Director of the Electronic Learning Center of the Institute of Postgraduate Education and Distance Learning, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, e-mail : annatymchenko@karazin.ua

Anastasiia Litvinova, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics), Assistant Professor at the Department of Valeology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, e-mail : anastasia.tymchenko@ karazin.ua

The paper summarized the experience of blended learning of students in quarantine conditions caused by the pandemic of the coronavirus infection COVID-19, which fundamentally changed the blended learning paradigm through the use of LMS Moodle and Google Classroom. The technical and methodological aspects of the implementation of blended learning are considered in the system of classical education. The didactic and methodological support of the educational process has been developed using LMS Moodle and Google Classroom. Using LMS Moodle, educational platforms have been created, both for students and for everyone, in the virtual educational environment of the university. It is shown that the use of LMS Moodle and Google Classroom tools is a new basis for independent work of students, since it completely changes and expands the format of learning: provides a complete electronic box of educational materials and resources during lectures and practical classes, creates an individual educational environment and sufficient methodological support for the chosen specialty. This is especially relevant to ensure quality education during the quarantine caused by the COVID-19 pandemic. Attention is focused on the need to structure educational training and teaching materials in such a way as to provide individual educational trajectories in the mode of synchronous and asynchronous learning with a mandatory system of monitoring and control of knowledge assimilation, in particular by means of LMS Moodle. A system of automated monitoring of knowledge control has been introduced, which is mandatory in the distance education system and includes initial, final control, self-control, an electronic journal with teachers' grades and comments, which makes it possible for an individual approach to learning, improves the effectiveness of educational activities on the part of the student and increases motivation of teachers to use distance technologies through LMS Moodle and Google Classroom. The paper presents the results of a survey, which was attended by teachers who worked in the blended learning system during the quarantine caused by the coronavirus infection COVID-19 in March 2020 - June 2021 and used LMS Moodle and Google Classroom tools in their classes. Given the introduction of a blended learning system for students in a quarantine environment caused by the COVID-19 coronavirus pandemic, the described experience can be used not only in organizing the educational process, but also to form the prerequisites for creating an open learning system in the virtual educational environment of classical universities.

Keywords: *blended learning; distance learning; self-education; virtual education environment: LMS Moodle; Google Classroom, e-learning educational environment.*

Авторський внесок кожного зі співавторів: *Тимченко Г. М. – 50 %, Літвінова А. М. – 50 %.*

Стаття надійшла до редакції / Received 26.09.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 96,5% (Unicheck ID1013052905)
© Тимченко Ганна Миколаївна, Літвінова Анастасія Миколаївна, 2022.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-13
УДК: 378.014.24(4)

Вікторія Анатоліївна Худавердієва
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-0100-5079
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри туризму,
Державний біотехнологічний університет,
м. Харків, Україна,
viki75807@gmail.com

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНІ ВЕКТОРИ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальність науково-оглядового дослідження зумовлена новою фазою інтернаціоналізації вищої освіти: переходом від зовнішньої інтернаціоналізації із сильним акцентом на невелику еліту мобільних студентів, викладачів та програм до внутрішньої інтернаціоналізації, відкритої для всіх членів академічної спільноти. Мета роботи – визначити актуальні тенденції інтернаціоналізації вищої освіти в країнах Європи, детально розглянути аспекти діяльності провідних університетів з розробки та реалізації стратегії інтернаціоналізації. У статті розглядаються особливості реалізації політики інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини, Великобританії, Італії, Польщі. Проаналізовано основні документи, що регулюють процес інтернаціоналізації на міждержавному рівні.

У ході дослідження були виділені і описані основні зміни процесу інтернаціоналізації в Європі, що відбулися в останні десятиліття. Зроблені висновки про те, що процес інтернаціоналізації, основною метою якого виступає підвищення якості освіти і науково-дослідної діяльності, стає стратегічним напрямом діяльності закладів вищої освіти; пильна увага приділяється забезпеченню умов для формування міжкультурних компетенцій у всіх студентів.

Ключові слова: *вища освіта, Європейський простір вищої освіти, внутрішня інтернаціоналізація, зовнішня інтернаціоналізація, стратегія інтернаціоналізації.*

Вступ. Інтернаціоналізація вищої освіти є однією з основних загальносвітових тенденцій у розвитку вищої освіти протягом останніх десятиліть. За цей час помітних змін зазнали як зміст процесу інтернаціоналізації, так і форми та методи його реалізації (Brooks, Waters, 2013). До імперативів інтернаціоналізації дослідники (Knight, 2008; Beelen, 2012) відносять, перш за все, глобалізацію, «масовізацію» та диверсифікацію вищої освіти, а також розвиток інформаційних технологій та зміцнення ідеї, що завданням університетів є підготовка фахівців, які володіють необхідними компетенціями для життя та успішної трудової діяльності в полікультурному та багатомовному середовищі (Knight, 2008, с. 1). Водночас в останні десятиліття застосовуються нові стимули включення університетів до міжнародної діяльності: зміна механізмів фінансування вишів, демографічні проблеми, складна ситуація на ринку праці. Цей процес, який у різних країнах може набувати різних форм, наростає в умовах розвитку міжнародної економічної, соціальної та культурної інтеграції (Бірюкова, Красильникова, 2014).

Під впливом нових глобальних викликів з початку 1990 років феномен інтернаціоналізації вищої освіти сутнісно трансформувався, набувши виражених ознак стрімкого поширення по всьому світу, сприяння вирішенню актуальних соціальних проблем та пошуку нагальні відповідей. Одним із ключових факторів, які підвищили значення інтернаціоналізації вищої освіти, вчені відзначають масовість (Hans de Wit, 2017). Попит на вищу освіту досі стрімко зростає внаслідок покращення якості початкової та середньої освіти та розширення середнього класу в країнах, що розвиваються. Інший фактор – перетворення вищої освіти та наукових досліджень на ключові драйвери економічного розвитку в умовах глобальної економіки знань. У світлі ідеї про те,

що всі студенти в ході навчання повинні мати змогу набути міжкультурної компетенції, на початку XXI ст. починається розробка концепції «внутрішньої» інтернаціоналізації, визначення та зміст якої розкрито в роботах Б. Лиск (2012), Дж. Найт (2008), Дж. Білена (2012). Основу цього процесу становить включення «міжкультурного та міжнаціонального вимірів до змісту навчальних планів, процесів викладання та навчання, а також у позааудиторну роботу зі студентами» (Leask, 2009, с. 6). Крім академічної мобільності студентів, викладачів та наукових співробітників починає активно розвиватися так звана «мобільність програм університетів»: зростає кількість спільних освітніх програм, відкриваються філії вишів за кордоном; йде активний пошук іноземних партнерів з метою розробки та реалізації інноваційних проєктів. Про подальше поглиблення цих процесів свідчить презентована на конференції в Барселоні ЮНЕСКО (18 травня 2022 року) Глобальна конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти, – першого договору ООН, спрямованого на зміцнення міжуніверситетської співпраці (*Всесвітня конференція*, 2022). Ратифікація цього документа провідними державами світу стане ключовим моментом у стимулюванні подальшого розвитку інтернаціоналізації освітньої галузі.

Пришвидшенню процесів стимулювання академічної мобільності студентів сприяє усвідомлення теоретиками і практиками в галузі вищої освіти тієї ситуації, що кількість «немобільних» студентів все ще істотно перевищує кількість тих, хто навчається в інших країнах (Crowther, Joris, Otten, Nilsson, Teekens & Wachter, 2000). Так, у Левенському комюніке зазначено, що до 2020 року як мінімум 20 % усіх, хто закінчує вищу освіту в Європейському просторі вищої освіти (далі EHEA – European Higher Education Area), повинні пройти період навчання або практики за кордоном (*Комюніке Міністрів*, 2009). Однак на практиці сучасні показники академічної мобільності студентів поки що дуже далекі від цього значення. Зазначимо, що корективи до планів вишів щодо набору іноземних студентів також внесла пандемія 2020 року. Наприклад, на рівні бакалаврату кількість іноземних студентів у вишах США скоротилася у 2020 році на 14 %, а у 2021 році на 8,2 %. Загальне зниження кількості іноземних студентів бакалаврату з початку пандемії досягло 21,2 % (*Набір,* 2021).

Безумовно, існують проблеми на шляху розвитку інтернаціоналізації, такі, як: дефіцит фінансових ресурсів, адміністративні чи бюрократичні труднощі, конфлікт між короткостроковим і довгостроковим підходом до процесу інтернаціоналізації, орієнтованим на глобальне навчання для всіх. Але держави активно працюють над національною політикою у сфері вищої освіти, щоб вирішити ці проблеми чи зменшити ризик виникнення нових у майбутньому.

Інтеграція вищої освіти України у глобальний освітній простір вимагає чіткого розуміння передумов, сутності, потенціалу та впливу інтернаціоналізації у розвитку освітнього сектора. Цінним у цьому відношенні є вивчення досвіду європейських країн, а також окремих закладів вищої освіти Європи, де процесу інтернаціоналізації в галузі освіти традиційно приділяється велика увага як важливому фактору підвищення якості вищої освіти.

Метою статті є аналіз розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти; вивчення сучасних засобів інтеграції національних систем вищої освіти у світовий академічний простір; розкриття стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти у країнах ЄС.

Методи дослідження. Аналіз нормативної документації у галузі розвитку та реформування вищої освіти, у тому числі актів Болонського університету; документів міжнародних та національних організацій, діяльність яких спрямована на розвиток вищої освіти; матеріалів конференцій. Систематизація отриманих результатів для вивчення успішних засобів інтеграції національних систем вищої освіти у світовий академічний простір.

1. Сучасні стратегії та рівні інтернаціоналізації освіти. Серед основних інституційних стратегій Ханс де Віт та Ф. Альтбах виділяють розширення міжнародного співробітництва та нарощування інтелектуального потенціалу, а також підвищення якості викладання та навчання (Hans de Wit, 2017). Так, деякі країни прагнуть покращити умови у вищій школі для іноземних студентів, інші

зміцнюють співпрацю із закордонними університетами за напрямком стажувань студентів, інші покращують якість викладання іноземних мов тощо. Формами міжнародного співробітництва, що сприяють інтернаціоналізації освіти, є індивідуальна мобільність (мобільність студентів, професорсько-викладацького та адміністративного складу з освітньою метою); мобільність освітніх програм та інституційна мобільність; формування нових міжнародних стандартів освітніх програм; інтеграція до навчальних програм міжнародних елементів та освітніх стандартів; інституційне партнерство (створення стратегічних освітніх союзів) (Бойченко, 2011).

У сучасній літературі наводяться різні визначення поняття «інтернаціоналізація освіти». Найбільш об'єктивним є визначення Дж. Найта (2008): «Інтернаціоналізація – це процес впровадження міжнародної складової в дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти» (с. 69). Особливістю цього визначення є те, що автор зазначає нерозривний взаємозв'язок всіх функцій вищої освіти у процесі інтернаціоналізації і комплексний вплив інтернаціоналізації на ці функції. Поняття інтернаціоналізації у сфері вищої освіти у міжнародній практиці включає два аспекти: «внутрішню» інтернаціоналізацію (internationalization at home) і «зовнішню» інтернаціоналізацію, або освіту за кордоном, міжкраїнну освіту, транскордонну освіту (education abroad, across borders, cross-border education) (Дж. Найт, 2008).

У світовій практиці виділяють чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти (*Обзор*, 2010):

1. Mutual understanding approach – узгоджений підхід.
2. Skilled migration approach – стратегія залучення кваліфікованої робочої сили.
3. Revenue-generating approach – стратегія отримання прибутку.
4. Capacity building approach – стратегія розширення можливостей.

Узгоджений підхід до інтернаціоналізації вищої освіти спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку. Реалізація такої стратегії ведеться через підтримку студентської та академічної мобільності шляхом надання стипендій та здійснення програм академічних обмінів, а також програм, спрямованих на створення інституційних партнерств у сфері вищої освіти. Домінуючим принципом цього підходу є міжнародне співробітництво.

Стратегія підтримки міграції кваліфікованих співробітників спрямована на залучення обраних іноземних фахівців та талановитих студентів до роботи в приймаючій країні як за рахунок коштів забезпечення економічного розвитку та підвищення конкурентоспроможності країни в економіці знань. Основним інструментом цього підходу є система академічних стипендій, доповнена активною програмою просування системи вищої освіти країни за кордоном у поєднанні з прийняттям відповідного візового та іммміграційного законодавства. Реалізація таких програм здійснюється через спеціальні агенції чи мережу агенцій та організацій.

Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти, спрямована на отримання доходу, базується на узгодженому підході і на стратегії залучення кваліфікованої робочої сили, але у її межах освітні послуги пропонуються повністю на платній основі, і не передбачено надання державних субсидій. Іноземні студенти дають додатковий дохід освітнім закладам, стимулюючи університети реалізовувати підприємницьку стратегію на міжнародному освітньому ринку. Уряди, у свою чергу, надають закладам вищої освіти значну автономію, забезпечують високу репутацію своєї системи вищої освіти, а також високий рівень захисту іноземних студентів.

Стратегія розширення можливостей заохочує здобуття вищої освіти за кордоном або у вишах-постачальниках іноземних освітніх послуг. Важливими інструментами такого підходу є: програми підтримки зарубіжної мобільності державних службовців, професорсько-викладацького складу, науковців та студентів; забезпечення іноземним вишам, програмам та викладачам сприятливих умов для комерційної освітньої діяльності в країні. Слід зазначити, що підхід, орієнтований на отримання доходу, є менш характерним для країн ЄС. Така практика більш властива процесам інтернаціоналізації у США, Австрії, а також у країнах СНД. Таким

чином, процеси інтернаціоналізації вищої освіти мають багаторівневий характер: мультинаціональний, національний, університетський, індивідуальний. На кожному рівні вирішуються властиві йому завдання. Мультинаціональний і національний рівні визначають рамкові умови, напрями та механізми інтернаціоналізації. Прикладом тут може бути використання механізму ECTS у країнах-учасниках Болонського процесу. Важливими учасниками інтернаціоналізації є університети на своєму інституційному рівні. Вони виробляють власні стратегії інтернаціоналізації залежно від особливостей місцевих умов, свого розуміння завдань забезпечення якості освіти та пріоритетів розвитку. Зрештою, конкретний характер інтернаціоналізації визначається на індивідуальному рівні студентів та викладачів згідно з наявним у них досвідом, навичками, можливостями, а також їх мотивацією. Виключення будь-якого з перерахованих рівнів із процесів інтернаціоналізації призведе до помітних негативних результатів з погляду їх успішності та ефективності (Бойченко, 2011).

З огляду на ціннісні контексти спрямованості вищої освіти на інтернаціоналізацію М. Шеремет та Д. Супрун визначають чотири рівні інтернаціоналізації закладів вищої освіти та розкривають їх зміст:

– на рівні бакалаврських програм: курси іноземних мов; курси, орієнтовані на розвиток у здобувачів освіти толерантності до варіативних поглядів, практику міжкультурного спілкування; тематичні дослідження, порівняльні дослідження;

– на рівні магістерських програм: групові проєкти, стажування в міжнародних компаніях;

– на рівні аспірантури: залучення іноземних тренерів, оцінювачів; міжнародна публікаційна діяльність; участь зарубіжних експертів у заключному фаховому іспиті, спільні проєкти з іноземними партнерами;

– на рівні закладу вищої освіти: визнання кваліфікації випускників на міжнародному ринку праці; підготовка студентів міжнародних професій; реалізація подвійної або спільної програми з іноземною інституцією (ЗВО, дослідницьким закладом тощо); реалізація факультативної частини за межами України; реалізація дослідницьких вітчизняних тем, збагачених міжнародною перспективою; навчання іноземних студентів (Шеремет, Супрун, 2022, с. 73).

2. Ключові характеристики етапів розвитку, а також проєктних рішень щодо інтернаціоналізації вищої школи Європи. Вивчаючи сучасні форми та методи інтеграції національних систем вищої освіти у світовий академічний простір, необхідно розглянути розвиток процесу інтернаціоналізації вищої школи Європи, яка пройшла кілька етапів (Baron Britta, 1993).

На першому етапі (1950–1975 рр.) започатковано політику «відкритих дверей» для іноземних студентів, особливо з країн, що розвиваються. У резолюції міністрів освіти Європейських країн (1974 р.) передбачалося посилити зв'язки європейських вишів, покращити можливості визнання дипломів навчання, заохочувати свободу пересування студентів та науковців.

На другому етапі (1975–1985 рр.) здійснено лібералізацію політики «відкритих дверей», досягнуто важливих результатів щодо інтеграції вищої освіти: налагоджено європейську систему документації та інформації в галузі освіти; знято деякі фінансові, адміністративні та інші перешкоди для вступу до закладів вищої освіти іноземців; профінансовано та реалізовано близько 400 міжуніверситетських проектів за участю понад 500 західноєвропейських вузів, внаслідок чого було розроблено спільні навчальні курси, програми, посібники.

Під час ***третього етапу (1986–1991 рр.)*** Європейські країни виробляють загальну стратегію програм зміни структур вищої освіти. У вищій освіті впроваджується відкрите навчання, дистанційне навчання, комунікаційні технології та ін.

У 1992 році Меморандум Європейської комісії з освіти започаткував наступний, ***четвертий етап інтернаціоналізації***, в ході якого Європейські країни приступили до створення особливих структур, що координують обмін викладачами та студентами з урахуванням потреб ринку освітніх послуг. У червні 1999 року 29 країн Європи підписали угоду про розширення загального простору в галузі вищої освіти, в якій найважливішою умовою названо перетворення

на реальність вільного переміщення студентів та викладачів.

У цей період набувають чинності документи, що істотно визначили розвиток європейської інтернаціоналізації вищої освіти:

– Постанова форуму Болонської політики (Відень, 12 березня 2010 р.) (*European*, 2010);

– Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (12 березня 2010 р.) (*Budapest*, 2010);

– Комюніке конференції Європейських міністрів освіти, Leuvenand Louvain-la-Neuve, 28–29 квітня 2009 р. («Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті») (*The Bologna Process*, 2009).

Політика інтернаціоналізації в галузі вищої освіти у країнах Європейського співтовариства не є суб'єктом загального управління через Європейську комісію та визначається виключно на національному рівні. Наприклад, Міністерство вищої освіти Франції визначило наступні пріоритетні напрями інтернаціоналізації: обмін студентами з індустріально розвиненими країнами (особливо з країнами Євросоюзу), гарантії взаємного визнання дипломів про вищу освіту, створення міжнародних навчальних програм, співставлення національних програм вищої школи третьої циклу з програмами післявузівської освіти у країнах, які дотримуються англо-американської моделі «бакалавр-магістр-доктор» (*Le contexte*, 1995).

Інший приклад. В Австрії, Німеччині та Словенії були створені спеціальні національні фонди, які фінансують програми мобільності для своїх студентів. Проте одним із провідників ідей Європейського співтовариства виступило Об'єднання академічної співпраці (Academic Cooperation Association), яке створено у 1993 р. у Брюсселі. Ця організація збирає інформацію, бере участь у управлінні, експертизі європейських програм освіти, сприяє контактам між національними міністерствами і службами. Інструментами інтернаціоналізації вищої освіти з боку ЄС у цей період стали спеціальні, переважно персоналізовані, фінансові заходи (наприклад, гранти студентам, викладачам, науковцям тощо). Дії членів ЄС стають дедалі варіативнішими за моделями, географією, пріоритетами, виходять за межі європейського континенту. Ініціативи Європейських країн стимулюють та збагачують інтернаціоналізацію вищої освіти в рамках загальноєвропейських програм:

– LEONARDO (професійна підготовка).

– TEMPUS (сприяння розвитку вищої освіти в Центральній та Східній Європі, Монголії) (*Розробка*, 2017).

– SOCRATES, що включає два проекти – ERASMUS (стажування студентів та викладачів) та LINGUA (студентські обміни, вивчення іноземних мов) (*Discover Erasmus+,* 2015).

Особливе значення має сьогодні участь у програмі Erasmus+ закладів вищої освіти України. Співпраця у галузі вищої освіти та науки є тією унікальною сферою у діалозі України та ЄС, у якій немає розбіжностей та протиріч. Саме освітня співпраця може стати локомотивом для розвитку нашої співпраці в економіці, гуманітарній сфері та інших галузях.

Програма Erasmus+ є практичним механізмом формування та функціонування Європейського простору вищої освіти. Вона реалізуються за наступними напрямками: 1) мобільність для студентів та викладачів; 2) співробітництво в галузі інновацій та обміну передовим досвідом; 3) програма Жана Монне (проєкти в галузі європейських досліджень) (*Співпрацюйте*, 2019).

3. Огляд стратегій інтернаціоналізації провідних італійських університетів. Італія не має розробленої загальнонаціональної стратегії інтернаціоналізації, хоча в Постанові уряду країни від 15 жовтня 2013 р. № 827 зазначено, що кожні три роки заклади вищої освіти повинні переглядати розроблену стратегію університету, що включає стратегію щодо розвитку інтернаціоналізації. Перед університетами ставляться завдання щодо розвитку академічної мобільності студентів та викладачів, а також мобільності програм та включення міжнародного виміру до науково-дослідної діяльності (*Decreto Ministeriale*, 2013).

Університет «Сап'єнца» (Рим, Італія). Римський університет одним із перших університетів в Італії усвідомив необхідність стратегічного планування. Інтернаціоналізація освітньої діяльності є ключовим напрямом його розвитку (*Стратегічний план*, 2016). Для

підвищення рівня інтернаціоналізації університет Сап'єнца збільшує кількість курсів та програм, що викладаються англійською мовою, та всіляко сприяє розвитку академічної мобільності студентів та викладачів, що дозволяє вишу бути привабливим місцем для навчання італійських та іноземних студентів. Високі показники інтернаціоналізації в галузі науки досягаються завдяки злиттю освітньої та наукової діяльності. Римський університет просуває наукові обміни та залучає іноземних вчених для роботи у виші. Розвиток науки дає університету переваги за участю у конкурсах програм, що фінансуються ЄС, і робить його привабливим для співпраці з провідними університетами світу (*Стратегічний план,* 2016).

Болонський університет (м. Болонья, Італія). Цікаво розглянути особливості інтернаціоналізації в Болонському університеті з урахуванням національного та внутрішньовузівського контекстів, виділити основні фактори, що сприяють ефективній реалізації даного процесу та стримують його розвиток.

Розвитку академічної мобільності студентів закладу сприяє включення до його навчальних планів так званих «вікон мобільності», тобто передбачених програмою періодів навчання за кордоном. Найчастіше це здійснюється у рамках спільних освітніх програм. Частина таких програм реалізується частково або повністю англійською мовою, що дозволяє залучати до процесу навчання не лише іноземних студентів, а й іноземних викладачів. Студенти, які володіють англійською мовою на рівні не нижче А2 (передпороговий) / В1 (пороговий), мають більше можливостей взяти участь у програмах академічної мобільності, міжнародних науково-дослідних проєктах, а також бути зарахованими на сумісні освітні програми (*Strategic Plan*, 2013).

Крім розвитку академічної мобільності студентів Болонський університет приділяє велику увагу розвитку міжнародної науково-дослідної діяльності. У 2019/2020 н. р. Болонський університет виступив координатором 42 зі 136 міжнародних проєктів, що реалізуються в університеті. Розвитку міжнародної дослідницької діяльності сприяє функціонування науково-дослідних центрів. Один із них – Дослідницький інститут, місією якого є стимулювання співробітництва та обміну знаннями між вченими з різних галузей знань та різних країн. Для студентів усіх ступенів навчання та дослідників щорічно оголошується конкурс на отримання грантів для проведення міждисциплінарних досліджень. Про участь як аспірантів, так і студентів бакалаврату та магістратури у науково-дослідній діяльності загалом та у міжнародній дослідницькій діяльності зокрема свідчать і результати анкетування, проведеного в рамках програми (Erasmus+): 56 % брали участь у конференціях, що проводяться в Італії, 19 % – у країнах Європейського союзу, проте лише 12 % – поза Європейським Союзом; 19 % мають публікації італійською мовою та 23 % – англійською; 45 % відповіли, що викладачі залучають студентів до міжнародних дослідницьких проєктів (*Statistics on Erasmus*, 2019–2020).

Незважаючи на значні успіхи університету у розвитку інтернаціоналізації, існують і проблеми, з якими доводиться стикатися всім залученим сторонам. Так, істотною перешкодою на шляху реалізації Стратегії інтернаціоналізації є недостатнє володіння викладачами англійською мовою. Активне впровадження Стратегії почалося лише в останнє десятиліття, частина професорсько-викладацького складу виявилася не готовою до такого стрімкого зростання використання англійської мови в академічній та науковій сферах, зокрема до участі в міжнародній дослідницькій діяльності, академічній мобільності, публікації результатів наукових досліджень англійською мовою, викладання дисциплін англійською мовою. Перед професорсько-викладацьким складом також постало завдання інтеграції в освітні програми міжкультурних компетенцій, однак у ряді випадків викладачі не мають необхідного для цього досвіду і знань. В цьому випадку постає питання про необхідність надання ним методичної підтримки з боку експертів у галузі внутрішньої інтернаціоналізації, що допоможе їм переглянути зміст програм і методи навчання, беручи до уваги особливості наявного контексту (Бірюкова, 2014).

4. Державна політика Німеччини щодо стимулювання інтернаціоналізації вищої освіти. Стратегії інтернаціоналізації

університетів. Німеччина є одним із лідерів у світі за кількістю іноземних студентів. Це відбувається завдяки тому, що уряд Німеччини всіляко сприяє на державному рівні у законодавчому та фінансово-економічному плані діяльності з інтернаціоналізації німецьких вишів, а також організації та проведення комплексу заходів, спрямованих на підвищення рейтингу популярності країни для навчання іноземних студентів. Державну політику у сфері інтернаціоналізації вищої освіти та науки Німеччини відрізняє цілеспрямованість. Її суть у сприянні розширенню академічної мобільності, залученню до навчання та роботи кращих кадрів, а в перспективі – у перетворенні цієї країни на найбільш привабливий регіон світу для навчання та наукової діяльності, хоча у світі глобальної конкуренції німецькі виші дуже добре представлені. На користь цього твердження свідчить певний перелік документів у галузі вищої освіти, прийнятих на державному рівні за останні десятиліття (*Інтернаціоналізація*, 2018).

Як зазначається у документі The review of European experience of internationalization of higher education (2010), законодавці Німеччини виступили одними з піонерів інтернаціоналізації вищої освіти Європи. Так, у 1976 році ними був ініційований та прийнятий «Основний акт про вищу освіту», у якому було наголошено, що всі заклади вищої освіти країни повинні сприяти інтернаціоналізації, європейській кооперації та обміну студентами і викладачами, що на їхню думку, було затребуваним та відповідало вимогам часу (Schnitzer, 1995).

Наступним серйозним кроком стало прийняття в лютому 2008 р. Федеральним урядом Німеччини «Національної стратегії інтернаціоналізації академічного та дослідницького співтовариства», у якій наголошено на розвитку процесів інтернаціоналізації в освітній та науково-дослідній сферах Німеччини. Важливим заходом, що був здійснений за цим напрямком, стала розроблена в 2009 р. Німецьким союзом ректорів та реалізована за фінансової підтримки Федерального міністерства освіти та науки процедура оцінки інтернаціоналізації університетів. Суть її в тому, що протягом року за участю зовнішніх експертів та співробітників університету вивчається відповідна документація та дається оцінка результатам інтернаціоналізації в цьому виші з внесенням пропозицій керівництву з метою подальшого вдосконалення цього виду діяльності (Штрайтвізер, 2015).

На активізацію інтернаціоналізації в Німеччині вплинуло підписання у 2012 р. у Бухаресті 47 країнами Болонського процесу єдиної стратегії мобільності для європейського простору вищої освіти, згідно з якою кожній державі-учасниці наказувалося виробити свою стратегію інтернаціоналізації діяльності вишів. У 2013 р. затвердили єдиний стратегічний план інтернаціоналізації вищої освіти для всієї держави. У ньому чітко позначено дев'ять загальних пріоритетних цілей, пов'язаних зі студентською мобільністю, внутрішньою інтернаціоналізацією, міжнародним науковим співробітництвом, розвитком транснаціональних освітніх програм. Слідом за ухваленням цього документа німецькі виші переглянули існуючі або прийняли нові стратегії міжнародного розвитку (Якушева, 2016).

Важливу роль у стимулюванні вхідної студентської мобільності грає підтримка зі сторони держави найбільш здібних іноземних студентів у вигляді надання їм стипендій. Так, з 2011 р. найбільш талановиті іноземні студенти можуть претендувати на рівні з німецькими студентами на здобуття «Національної стипендії Німеччини» за значні академічні досягнення, яка фінансується на 50 % приватними організаціями (фондами, компаніями) і решта 50 % федеральним урядом. Крім того, існує низка інших стипендій:

– стипендія Erasmus plus надається студентам (магістрантам та докторантам) певних університетів, які беруть участь у програмі Erasmus, у більшості випадків терміном на 10 місяців, але в деяких випадках встановлюються індивідуально. Ця програма розрахована на магістрантів та докторантів;

– фонд імені Генріха Белля надає стипендії приблизно 1000 магістрантів, аспірантів та докторантів різних напрямків. Передбачається, що заявники мають академічні досягнення, беруть участь у громадському житті університету, зацікавлені у розвитку громадянського суспільства. На цю стипендію приймаються лише онлайн-заявки на офіційному сайті;

– стипендії компанії Байєр надаються іноземним студентам, які планують навчатися в Німеччині за однією зі спеціальностей у галузі природничих наук, медицини та сільськогосподарських наук. До конкурсу допускаються студенти та випускники вишів з високими академічними показниками та мають наукові інтереси;

– дослідницька стипендія Гумбольдта. На цю стипендію можуть подати документи молоді вчені з-за кордону. Її перевага в тому, вона дозволяє проводити довгострокові дослідження (6-24 місяців) у Німеччині і покриває всі супутні витрати. Для її здобуття важливою умовою є наявність академічних публікацій (Штрайтвізер, 2015).

Дуже успішним прикладом у реалізації «Стратегії інтернаціоналізації університету 2013–2020 рр.» виявився досвід *Технічного університету Берліна*. Слід зазначити, що показники ефективності міжнародної діяльності цього університету перевершують середні показники по Німеччині. Так, іноземні громадяни становлять 19 % від загальної кількості студентів університету (у середньому по Німеччині – 11,3 %). В університеті реалізується 18 магістерських програм англійською мовою та 20 європейських програм подвійних дипломів, 12–14 % від загальної кількості дисциплін, що викладаються, читається англійською мовою. Крім того, створено мережу зарубіжних кампусів та представництв, включаючи Німецько-турецький університет, В'єтнамо-німецький університет, Інститут в Єгипті, реалізуються програми стратегічного партнерства з п'ятьма провідними університетами Норвегії, Італії, Росії, Австрії, Польщі (*Інтернаціоналізація*, 2018).

5. Досвід Великобританії з інтернаціоналізації вищої освіти. Приклади успішних закладів. *Британські університети* стабільно посідають друге місце у світі за кількістю студентів, що навчаються, поступаючись тільки США. За статистикою, щорічно близько 167 тис. студентів приїжджають на навчання до Великобританії із країн, що входять до Європейського союзу (*Кількість*, 2019).

Про активізацію процесів інтернаціоналізації в британській системі вищої освіти свідчило оголошення в червні 1999 р. прем'єр-міністра Великобританії Тоні Блера про початок широкомасштабної кампанії щодо залучення більшої кількості іноземних студентів в університети та коледжі Сполученого Королівства. У відповідному документі було поставлено та успішно досягнуто мети – до 2005 року збільшити частку участі Великобританії у світовому ринку освітніх послуг на 25 % шляхом додаткового залучення 50 тис. іноземних студентів, і відповідно збільшити майже на 500 млн. фунтів щорічний дохід від експорту освітніх послуг. В умовах зростання конкуренції у світовому освітньому просторі, Уряд Сполученого Королівства у 2013 р. розробив новий програмний документ із залучення іноземних громадян до навчання – Стратегію розвитку освіти Сполученого Королівства. У ній передбачалася низка істотних заходів, спрямованих на зміцнення позицій Сполученого Королівства на міжнародному ринку освітніх послуг до 2018 року (*Кількість*, 2019). Слід зазначити, що інтенсивний розвиток академічних обмінів багато в чому продиктований економічними чинниками. Так, сукупний дохід університетів Сполученого Королівства в грошовому вираженні приносить 25,8 млрд. фунтів стерлінгів в економіку Великобританії, завдяки чому підтримують 206 600 робочих місць (*Кількість*, 2019). Найважливішим інструментом реалізації державної політики в галузі міжнародної освіти Великобританії є Британська Рада, створена в 1934 р. Вона здійснює наступні заходи: поширює відомості про освітні можливості британських навчальних закладів; підтримує академічну мобільність у вигляді професійної підготовки про «освітніх агентів» (співробітників навчальних закладів); контролює діяльність офіційного сайту для іноземних студентів «Освіта у Великій Британії», щорічно відвідується понад 2 млн. користувачів з різних країн. Робота Британської Ради за напрямом академічної мобільності ґрунтується на цільових програмах, що охоплюють різні регіони світу.

Крім участі у процесі інтернаціоналізації британської освіти через фінансування програм Британської Ради, Міністерство закордонних справ та у справах Співдружності безпосередньо бере участь у реалізації стипендіальних програм,

спрямованих на залучення іноземних студентів для здобуття вищої освіти у Великобританії.

Найбільшою міжнародною програмою підтримки талановитих студентів, що фінансується Міністерством закордонних справ та організаціями-спонсорами, вважається стипендія Chevening Scholarship, яка поширюється на 118 країн світу, за винятком США та Європейського союзу. Щорічно стипендіальну підтримку в рамках програми отримують понад 600 осіб терміном на 1 рік для здобуття ступеня магістра. Брати участь у відборі можуть всіх бажаючі, чий пакет документів відповідає вимогам програми Chevening: вища освіта, громадянство та постійне проживання, високий рівень володіння англійською мовою (TOEFL або IELTS), 2 роки роботи за фахом, запланована діяльність у своїй країні після навчання у UK. Серед країн-претендентів на участь: Україна, Грузія, Казахстан та ін. (Марджінсон, 2014).

Стипендія фонду Кларендон – навчання у магістратурі Оксфордського університету. Цю стипендію щорічно нараховують 140 магістрам університету. Вона покриває витрати на навчання та проживання в Оксфорді. Стипендію можуть отримати студенти-іноземці з високими показниками успішності, здібностями до дослідницької роботи, потенціалом розвитку та особистою мотивацією. Подати заявки можна на будь-яку спеціальність магістратури в Оксфордському університеті. Майбутнього студента буде автоматично зараховано до кандидатів на стипендію.

Стипендія Родса, запропонована Оксфордським університетом, є однією з найстаріших у світі і присуджується за високі академічні здібності, спортивні досягнення, визначні лідерські якості. Стипендіати можуть навчатись на будь-якому курсі магістратури або аспірантури цього університету. Стипендія розрахована на два роки і покриває вартість навчання та проживання.

Стипендії Ноттінгемського університету для іноземних громадян надаються громадянам Африки та Індії для навчання у магістратурі. Щорічно присуджується 105 стипендій. Бредфордський університет надає стипендії іноземним студентам з країн, що розвиваються, опинилися в умовах надзвичайної ситуації (військові події, природні катаклізми). Стипендія покриває повну вартість навчання, проживання та щорічно надає 2 тис. фунтів стерлінгів на поточні витрати (*Стипендії*, 2019).

Університет Астон (Великобританія). Стратегія інтернаціоналізації закладу була розроблена з урахуванням його націленості на побудову стратегічних партнерств у галузі науки та міжнародної освіти, розвиток міжкультурного освітнього середовища та зміцнення співпраці з бізнес-спільнотою. Якісна реалізація цих напрямків передбачає вирішення наступних конкретних завдань: проведення масштабних наукових досліджень; залучення до навчання талановитих молодих людей з усього світу; підтримка співпраці з випускниками в рамках асоціацій; розвиток довгострокових партнерських відносин з бізнес-спільнотою; підтримка статусу престижного освітнього центру; створення позитивного іміджу в міжнародних спільнотах через надання стипендій; підготовка випускників, затребуваних на міжнародному ринку праці, які володіють необхідними міжкультурними компетенціями. 35 % виробничих практик здійснюється за кордоном, що дозволяє збагатити професійний досвід студентів. Статистика за 2019–2020 навчальний рік показала, що із 1500 запропонованих напрямків для проходження практики 330 були пов'язані з виїздом за межі Великобританії. Найбільш популярними європейськими країнами серед студентів були Іспанія, Франція, Німеччина, Нідерланди та Бельгія. Вони також охоче проходили практику в Австралії, США, Китаї, Малайзії та Чилі. Діяльність Університету Астон у сфері інтернаціоналізації призвела до низки позитивних результатів. Так, на сьогоднішній день він є лідером у Великобританії за кількістю запрошених іноземних викладачів та студентів; вони дають університету 18 % доходу. Університет є провідним у країні за кількістю обмінів студентами та має високі показники мобільності викладачів. Кошти до бюджету університету приносить також наукова діяльність: 39 % доходу університету у 2020 р. за статтею «Наукові дослідження» надійшло із міжнародних джерел (*Звіт дослідження*, 2021).

6. Досвід Польщі з інтернаціоналізації вищої освіти. Приклад успішного закладу. За останні два роки Міністерство науки і вищої освіти Польщі здійснило значну роботу щодо інтернаціоналізації. З масштабного проєкту вже здійснили частину заходів, таких, як: американська акредитація для медичних шкіл Польщі, призначення NAW, складання та підписання домовленості з Китайською Народною Республікою про взаємне визнання дипломів про повну середню та вищу освіту, підписання угоди з німецьким дослідницьким товариством Макса Планка. Після виконаної роботи Міністерство не планує зупинятися на досягнутому, адже програма розроблена на кілька років наперед і дозволить прискорити процеси розвитку наукової сфери загалом. Як заявляє міністр науки та вищої освіти Ярослав Говін: «Інтернаціоналізація є інструментом, який максимально використовується для підвищення рівня освіти, підтримки соціальної активності польських вищих навчальних закладів та підвищення динамічності науково-дослідних структур (*Narodowe*, 2022).

Перше місце в Польщі за критеріями інтернаціоналізації Perspektywy займає *Університет економіки та гуманітарних наук у Варшаві (AEH),* у якому навчаються 3000 іноземних студентів 70 національностей. Функціонує 5 мов обслуговування студентів, 2 мови навчання. Крім цього, університет є партнером 50 ЗВО та 2 міжнародних організацій. Університет реалізує проект, що включається в проведення навчання на основі подвійного диплома з кількома університетами. Завдяки цьому студенти партнерських університетів можуть приєднатися до його академічного співтовариства вже після завершення першого року навчання.

Міжнародне партнерство – важливий елемент дослідницької та викладацької діяльності університету. Він є членом CEEMAN (Асоціація розвитку менеджменту в Центральній і Східній Європі), міжнародної асоціації заснованої в 1993 році, що спеціалізується на розвитку менеджменту з метою прискорення підвищення якості освіти в області менеджменту в Центральній і Східній Європі. Це глобальна мережа організацій, зацікавлених у сфері освіти та інновацій в області менеджменту (*CEEMAN,* 2022).

Університет також є членом PRME (Принципи освіти в області відповідального управління), платформи, заснованої в 2007 році і підтримуваної Організацією Об'єднаних Націй, основна ідея якої полягає в розповсюдженні принципів освіти в області відповідального управління, що надає більше значення стандартам стійкого розвитку в університетах. PRME, з більш ніж 650 підписантами у всьому світі, стала найбільшою організованою мережою, поєднуючою ООН із закладами вищої освіти, що навчають студентів у сфері управління (*Найкращі,* 2022).

7. Міжнародні вектори та тенденції інтернаціоналізації вищої освіти. Інтернаціоналізація вищої освіти в країнах Європи відбувається на всіх рівнях: міждержавні угоди, об'єднання закладів вищої освіти, університети, адміністратори та викладачі. При цьому конкретизація дій з інтернаціоналізації вищої освіти досягає найвищого ступеня на рівні співпраці викладачів вишів різних країн. Європейські міждержавні угоди щодо інтернаціоналізації вищої освіти проголошують необхідність та готовність до інтернаціоналізації вищої освіти; не оговорюють форми та методи інтеграції вишу у світовий академічний простір.

Увага до питань включення міжнародного виміру до основних напрямів діяльності університетів, у тому числі і з боку органів державної влади, зростає на всій території Європейського освітнього простору. Деякі країни, серед яких Нідерланди, Німеччина та Іспанія вже мають розроблені національні стратегії інтернаціоналізації. Разом з тим, ефективна реалізація положень даних документів неможлива без урахування специфіки інституційного середовища. З цією метою університети розробляють та реалізують внутрішньо вузівські стратегії інтернаціоналізації, намагаються поєднати набір іноземних студентів з розширенням пропозиції своїх освітніх послуг на перспективних ринках, організовуючи зарубіжні відділення та філії, що повністю підпорядковуються основному навчальному закладу.

Серед об'єднань університетів у європейській інтернаціоналізації вищої освіти найбільшу роль відіграють Європейська Асоціація Університетів та Асоціація академічної кооперації. Європейська Асоціація Університетів (European University Association, EUA) представляє та підтримує заклади вищої освіти у 46 країнах. Членами EUA являються європейські університети, залучені до викладання та дослідження, національні асоціації ректорів та інші організації у сфері вищої освіти та досліджень. Асоціація академічної кооперації (Academic Cooperation Association, ACA) є об'єднанням національних організацій Європи та світу, що підтримують інтернаціоналізацію у своїх системах вищої освіти. ACA є експертним центром, що здійснює дослідження та оцінку, організовує міжнародні семінари та конференції, що розповсюджує інформацію про нові розробки в європейській та глобальній вищій освіті. Спільним продуктом Європейської Асоціації Університетів та Асоціації академічної кооперації стала книга «Інтернаціоналізація Європейської вищої освіти».

Одна із спеціальних груп Європейської асоціації міжнародної освіти (European Association for International Education) так і називається «Інтернаціоналізація вдома» (Internationalisation at Home) (*European* 2022). Саме ця форма інтернаціоналізації робить результати міжнародного міжвузівського співробітництва доступними всім студентам.

Ханс де Віт та Ф. Альтбах описують основні тенденції та характеристики цього процесу, що спостерігалися в період 1992–2022 рр., де більше уваги приділяється зовнішній інтернаціоналізації, ніж внутрішній; основний акцент, як і раніше, залишається на мобільності з країн з низьким і середнім рівнем доходу в країни з вищим рівнем доходу через низький рівень популярності вищої освіти серед населення; спостерігається зростання короткострокової мобільності студентів та викладачів (програми обміну, стажування); спостерігається поступове зростання франчайзингових операцій, числа філій кампусів та інших форм транснаціональної освіти; спостерігається зростання рівня комерціалізації та залучення комерційних компаній у всі аспекти функціонування вищої освіти; політика університетів та урядів вже не має централізованого характеру; основну вигоду отримують невеликі елітні групи студентів, викладачів та установ, прагнення до досягнення глобальних та міжкультурних результатів у результаті інтернаціоналізації відсутня (Hans de Wit, 2017).

Хоча більша увага країнами сьогодні приділяється зовнішній інтернаціоналізації, дедалі більшої популярності набирає тенденція внутрішньої інтернаціоналізації, саме інтернаціоналізація навчальних програм і досліджень, викладання і навчання. Цей процес стає ключовим стратегічним компонентом політики та практики багатьох держав. Сам феномен інтернаціоналізації науки, що включає, головним чином, інтернаціоналізацію вищої освіти та наукових досліджень, передбачає не тільки широке міжнародне співробітництво, а й конкуренцію. Для розвитку потенціалу у цій сфері велику увагу слід приділяти довгостроковому плануванню розвитку дослідницької інфраструктури, розробці нових дослідницьких платформ, покращенню координації між дослідницькими підрозділами, а також зростанню фінансування різноманітних досліджень, патентів тощо. Не менш важливим є розширення співпраці всередині наукової міжнародної спільноти. Оскільки талановиті вчені та докторанти – це міжнародний людський капітал, який потребує підтримки на державному та корпоративному рівнях для того, щоб інтернаціоналізація науки продовжувала розвиватися та приносила свої плоди. Інтернаціоналізація вищої освіти, на думку Ф. Альтбаха та Ханса де Віта, вступає у нову фазу(Hans de Wit, 2017).

Здійснюється перехід від зовнішньої інтернаціоналізації із сильним акцентом на невелику еліту мобільних студентів, викладачів та програм до внутрішньої інтернаціоналізації, відкритої для всіх членів академічної спільноти. Вчені впевнені, що цей процес продовжить еволюціонувати, у зв'язку з чим пропонують ряд рекомендацій для забезпечення його стабільного розвитку. Серед них вони відзначають стимулювання навчання іноземних мов, міжкультурних компетенцій та глобальної громадянської освіти; зв'язки ініціатив з інтернаціоналізації з цілями сталого розвитку;

розвиток інклюзивнішої форми інтернаціоналізації, що враховує проблеми етичного характеру, які є у сфері вищої освіти, а не тільки проблеми, пов'язані з фінансовою та зовнішньою діяльністю закладів вищої освіти. Також, на думку вчених, слід зменшити надмірну комерціалізацію інтернаціоналізації та краще регулювати участь у цьому процесі комерційних компаній, забезпечити більш доступну мобільність у цій сфері для корінних народів, біженців та мігрантів, приділяти більше уваги інтернаціоналізації навчальних програм та педагогічної освіти, прагнути більш комплексного підходу, що враховує різні аспекти інтернаціоналізації (включаючи національні, регіональні та місцеві) і використовувати нові технологічні можливості (Hans de Wit, 2017). Нинішні кризи у світі та у сфері вищої освіти, пов'язані у тому числі з поширенням COVID-19, зростанням геополітичної напруженості, з одного боку, ускладнять реалізацію запропонованих рекомендацій, але вони також можуть розглядатися як можливості або навіть фактори, що сприяють розвитку вищої освіти.

Підставою для інтернаціоналізації програм навчання є зростання міжнародних професійних об'єднань. Інструменти здійснення інтернаціоналізації можна розділити на три групи. Перша група – досягнення академічних і культурних цілей інтернаціоналізації вишу, друга – залучення іноземних студентів, третя група інструментів – просування і реклама вишу на міжнародному рівні. Ступінь інтернаціоналізації університетів також є одним із елементів, що беруться до уваги в рейтингах університетів (*Kontrole Najwyższej*, 2020).

Проведений огляд дозволив зробити такі **висновки:**

1. У ході дослідження було виділено та описано основні зміни процесу інтернаціоналізації в Європі, що відбулися в останні десятиліття. Процес інтернаціоналізації, основною метою якого виступає підвищення якості освіти та науково-дослідної діяльності, стає стратегічним напрямом діяльності вишів; пильну увагу починають приділяти забезпеченню умов для формування міжкультурних компетенцій у всіх студентів. Ключовими напрямами діяльності вишу щодо розвитку процесу інтернаціоналізації є розвиток академічної мобільності студентів, відкриття спільних із зарубіжними закладами вищої освіти освітніх програм, розвиток міжнародної науково-дослідної діяльності. Один із факторів, що стимулюють процес, це розробка та моніторинг реалізації стратегії інтернаціоналізації. Складнощі в здійсненні цієї стратегії, як і раніше, мають фінансовий характер, а також пов'язані з низьким рівнем володіння іноземними мовами та недостатньою мотивацією як студентів, так і викладачів для участі у програмах академічної мобільності та міжнародних дослідницьких проєктах.

2. Освіта є важливим фактором геополітики для досягнення зовнішньополітичних завдань. На рівні Європейського Союзу – це програма академічної мобільності проєкту Erasmus, на національному рівні – наприклад, діяльність Німецької служби академічних обмінів (DAAD), Агентство Кампус Франс – у Франції (*Campus France*), програма Мевлана у Туреччині (*MEVLANA EXCHANGE PROGRAMME*.

3. Процес інтернаціоналізації вищої освіти продовжить еволюціонувати, у зв'язку з чим в Україні доцільно дотримуватися ключових векторів розвитку: формування нових міжнародних стандартів освітніх програм; інтеграція до навчальних програм міжнародних освітніх стандартів; двосторонні та багатосторонні угоди із закордонними вишами; інституційне партнерство (створення стратегічних освітніх альянсів; залучення іноземних викладачів; участь у міжнародних програмах обміну; спільні дослідні проекти; міжнародні публікації наукової, методичної, навчальної літератури; спільні навчальні програми із зарубіжними партнерами), вивчення іноземних мов.

4. Розробка та впровадження стратегії інтернаціоналізації у програми розвитку університетів України – етап неминучий. Головне питання – як розробити стратегію, яка повною мірою зберігала б кращі традиції вітчизняної освіти за необхідної модернізації та оптимізації організаційно-адміністративних структур, за якої міжнародна діяльність стане інтегрованою складовою кожного з напрямків діяльності університету. Стратегія інтернаціоналізації може бути універсальною.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у пошуках ключових складових універсальної стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти України. На наш погляд, вона найбільшою мірою сприятиме розвитку університету, а в кінцевому рахунку – і всієї системи вищої освіти, тільки в тому випадку, якщо в ній гармонійно поєднуватимуться цінності українського суспільства, традиції вищої школи з ефективними механізмами, виробленими та застосовуваними у європейських вишах.

Література

Бірюкова Н. А., Красильникова Н. В. Оцінка інтернаціоналізації вищої освіти: досвід європейських країн. *Вісник Марійської державного університету.* Йошкар-Ола, 2014. № 14. С. 138–142.

Бойченко М. Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2011. № 2 (8). URL : http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532/article/viewFile/18608/16351 (Дата звернення: 14.09.22)

Всесвітня конференція ЮНЕСКО в Барселоні визначить майбутнє вищої освіти. Глобальний погляд. Людські долі. травень 2022. URL : news.un.org/advanced-search (Дата звернення: 14.09.22)

Європейська асоціація міжнародної освіти (EAIE: European Association for International Education). 2022. URL : https://www.eaie.org (Дата звернення: 14.09.22)

Звіт дослідження, здійсненого в рамках проєкту Направлення 2 програми Еразмус плюс «HARMONY» URL : http://harmonyproject. eu/wp-content/uploads/2021/04/FINALVERSI ONHARMONYPartner Members-1.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Інтернаціоналізація вищої освіти – Історія педагогіки та освіти 2018. URL : http://studme.org/72461/ pedagogika/internatsionalizatsiya_vysshego_obrazovania. (Дата звернення: 14.09.22)

Кількість іноземних туристів у Великобританії досягне 600 тис. осіб до 2020 року. URL : http://britainrus.co.uk/news/Kolichestvo_inostrannykh_studentov_v_Velikobritanii_dostignet_600_tysjach_chelovek_k_2020_godu/ (Дата звернення: 14.09.22)

Комюніке Міністрів. Болонський процес. Левенське Комюніке. Комюніке конференції Європейських Міністрів, відповідальних за вищу освіту "Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі". Левен/Лубен-Ла-Нев, 28–29 квітня 2009 року. URL : https://iqaa.kz/doc/Bologna URL : https://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/lovenske-komyunike.html (Дата звернення: 14.09.22)

Марджінсон С. Великобританія стає менш привабливою для іноземних студентів. *Міжнародна вища освіта. International Higher Education (Бостонський коледж, США)*. 2014. № 76. С. 15–16.

Набір іноземних студентів у 2021 році. Підсумки URL : https://eduexport/page23903642 (Дата звернення: 14.09.22)

Найкращі заклади вищої освіти в Польщі. URL : https://www.poland.com /aroutpoland/education (Дата звернення: 14.09.22)

Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования = The review of European experience of internationalization of higher education / Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Comission TEMPUS, [Нар. укр. акад.]. Харьков : Изд-во НУА, 2010. 56 с. – (E-internationalization for collaborative learning). URL : http://eicl.kharkiv.edu/upload/review_of_ european_experience_of_internationalization.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Розробка рамкової моделі стратегії інтернаціоналізації. Звіт з дослідження, здійсненого в рамках проекту Еразмус плюс «HARMONY» URL : http:// harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/05/ BaseHARMONYActionPlan_wP3.docx (Дата звернення: 14.09.22)

Співпрацюйте з європейськими вишами: приїжджайте навчатися або викладати в Європі: можливості для вишів, студентів та персоналу вузів з країн-партнерів за межами Європейського Союзу. 2019. URL : https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/def6a811-f4ee-11e7-be11-01aa75ed71a1/language (Дата звернення: 14.09.22)

Стипендії та гранти у Великій Британії для студентів-іноземців URL : www.theuk.onehttps://theuk.one/stipendii-i-granty-v-velikobritanii-dlya-studentov-inostrancev/ (Дата звернення: 14.09.22)

Стратегічний план 2016–2021: Створюючи майбутнє. Римський університет «Сап'єнца» URL : http://en.uniroma1.it/sites/sitoen/files/allegati/Pia-noStrategico_20162021%20(ENG_bozza03)_.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

Шеремет М. К., Супрун Д. М. Тенденції розвитку вищої школи України: цінності освіти у світовому та національному вимірах. *Науковий журнал Хортицької національної академії: (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 71–78. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-9 УДК 378.014.24

Штрайтвізер Б. Перспективи гармонізації інтернаціоналізації університетів. *Міжнародна вища освіта. International Higher Education (Бостонський коледж, США)*. 2015. № 4 (83). С. 32–34

Якушева Є. Г. Реалізація ідей Болонського процесу в Німеччині: інтернаціоналізація вишів. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт».* 2016. Т. 43. С. 228–229. URL : http//e-koncept./2016/76461.htm. (Дата звернення: 14.09.22)

Baron Britta. Politics of Academic Mobility in Western Europe. Higher *Education Policy.* 1993. V. 6. № 3. P. 50–54.

Beelen J. The long wait: Researching the implementation of internation-alisation at home.*Internationalisation revisited: New dimensions in the inter-nationalisation of higher education* / J. Beelen, H. de Wit [Eds.]. Amsterdam : CAREM, 2012. P. 9–20.

Brooks R., Waters J. Student mobilities, migration and the internationalization of higher education. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2013. XIV., 196 p.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (March 12, 2010). URL : http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (Дата звернення: 14.09.22)

CEEMAN. The International Association for Management Development in Dynamic Societies. 2022. URL : https://www.ceeman.org (Дата звернення: 14.09.22)

Crowther Paul, Joris Michael, Otten Matthias, Nilsson Bengt, Teekens Hanneke & Wachter Bernd. Internationalisation at Home. A Position Paper Опубліковано Європейською асоціацією міжнародної освіти (EAIE). URL : https://docplayer.net/39377187-Internationalisation-at-home-a-position-paper.html (Дата звернення: 14.09.22)

Decreto Ministeriale 15 ottobre 2013. № 827. URL : http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/ottobre/dm-15102013.aspx. (Дата звернення: 14.09.22)

Discover Erasmus+. (2015). The New EU Programme for Education, Training, Youth and Sport для 2014–2020. URL : http://ec.europa. eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm (Дата звернення: 14.09.22)

European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for External Dimension of Bologna Process. Bologna Policy Forum Statement (Vienna, March 12, 2010) URL : https://www.tandfonline.com (Дата звернення: 14.09.22)

Hans de Wit of Amsterdam University of Applied Sciences at Boston College CIHE Symposium. 2017. https://www.researchgate.net/profile/Hans-De-Wit/2 (Дата звернення: 14.09.22)

Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Interna-tionalisation. Rotterdam : Sense Publishers, 2008. 241 p.

Kontrole Najwyższej Izby Kontroli. 2020. URL : https://bip.nbp.pl/kontrole/sprawozdania-z-kontroli-nik

Leask B. Internationalisation of the curriculum in action: A guide. Australian Government Office for Teaching and Learning, *University of South Australia*, 2012. № 44 (9). P. 45–64.

Leask B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 2009. № 13 (2). P. 205–221.

Narodowe Centrum Nauki. 2022. URL : https://www.ncn.gov.pl (Дата звернення: 14.09.22)
Schnitzer Karl Korte E. Fallstudien zur Internationalisierung das Curriculums an Deutschen Honhshulen : German Report forthe OECD. Hannovers, 1995. 165 p.
Statistics on Erasmus 2019–2020. URL : http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm (Дата звернення: 14.09.22)
Strategic Plan of the University of Bologna 2013–2015. URL : http://www.unibo.it/en/university/who-we-are/strategic-plan (Дата звернення: 14.09.22)

References

Admission of foreign students in 2021. Results. https://eduexport/page23903642 (Access: 14.09.22) (ukr).
Baron, Britta (1993). Politics of Academic Mobility in Western Europe. *Higher Education Policy.* V. 6. № 3. 50–54 (eng).
Beelen, J. (2012). The long wait: Researching the implementation of internation-alisation at home. Internationalisation revisited: New dimensions in the inter-nationalisation of higher education : CAREM, 9–20 (eng).
Biriukova, N. A. & Krasyl'nykova, N. V. (2014). Assessment of internationalization of higher education: experience of European countries. *Bulletin of Mari State University. Yoshkar-Ola*. № 14. 138–142 (ukr).
Bojchenko, M. (2011). The impact of internationalization on the development of innovative processes in the management of European higher education. *Comparative Pedagogical Studies.* № 2 (8). http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532/article/viewFile/18608/16351 (Access: 14.09.22) (ukr).
Brooks, R. & Waters, J. (2013). Student mobilities, migration and the internationalization of higher education. Basingstoke : Palgrave Macmillan, XIV (eng).
Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (March 12, 2010) http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (Access: 14.09.22) (eng).
CEEMAN. The International Association for Management Development in Dynamic Societies. (2022). https://www.ceeman.org (Access: 14.09.22) (eng).
Communiqué of the Ministers. Bologna process. Leuven Communique. Communiqué of the conference of European Ministers responsible for higher education "Bologna Process 2020 - The space of European higher education in the new decade". Leuven/Louvain-la-Neuve, April 28-29, 2009. https://iqaa.kz/doc/Bologna https://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/lovenske-komyunike.html (Access: 14.09.22) (ukr).
Cooperate with European universities: come to study or teach in Europe: opportunities for universities, students and staff of universities from partner countries outside the European Union. https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/def6a811-f4ee-11e7-be11-01aa75ed71a1/language (Access: 14.09.22) (ukr).
Crowther Paul, Joris Michael, Otten Matthias, Nilsson Bengt, Teekens Hanneke & Wachter Bernd (2000). Internationalisation at Home. A Position Paper Published by the European Association for International Education (EAIE). https://docplayer.net/39377187-Internationalisation-at-home-a-position-paper.html (Access: 14.09.22) (eng).
Decreto Ministeriale (15 ottobre 2013). № 827 http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/ottobre/dm-15102013.aspx (Access: 14.09.22) (ita).
Development of a framework model of internationalization strategy. Report on research carried out within the framework of the Erasmus Plus project "HARMONY http:// harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/05/Base HARMONYA ctionPlan_wP3.docx (Access: 14.09.22) (eng).
Discover Erasmus+. (2015). The New EU Programme for Education, Training, Youth and Sport для 2014–2020. http://ec.europa. eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm (Access: 14.09.22) (eng).
European Association of International Education (EAIE) https://www.google.com/url (ukr).

European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for External Dimension of Bologna Process. Bologna Policy Forum Statement (Vienna, March 12, 2010). https://www.tandfonline.com (Access: 14.09.22) (eng).

Hans de Wit (2017). Amsterdam University of Applied Sciences at Boston College CIHE Symposium. https://www.researchgate.net/profile/Hans-De-Wit/2 (Access: 14.09.22) (eng).

Internationalization of higher education – History of pedagogy and education. http://studme.org/72461/pedagogika/internatsionalizatsiya_vysshego_obrazovania (Access: 14.09.22) (eng).

Knight, J. Higher (2008). Education in Turmoil. The Changing World of Interna-tionalisation. Rotterdam : Sense Publishers (eng).

Kontrole Najwyższej Izby Kontroli. https://bip.nbp.pl/kontrole/sprawozdania-z-kontroli-nik (Access: 14.09.22) (pl).

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, № 13 (2). 205–221 (eng).

Leask, B. (2012). Internationalisation of the curriculum in action: A guide. Australian Government Office for Teaching and Learning, *University of South Australia* № 44 (9) 45–64. (eng).

Mardzhinson, S. (2014). Great Britain is becoming less attractive to international students. International *Higher Education International Higher Education (Boston College, USA).* № 76. 15–16 (ukr).

Narodowe Centrum Nauki. https://www.ncn.gov.pl (Access: 14.09.22) (pl).

Report of the study carried out within the framework of the project Direction 2 of the Erasmus Plus program "HARMONY" http://harmonyproject. eu/wp-content/uploads/2021/04/FINALVERSI ONHARMONY PartnerMembers-1.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Schnitzer Karl Korte E. (1995). Fallstudien zur Internationalisierung das Curriculums an Deutschen Hochshulen : German Report forthe OECD (de).

Scholarships and grants in Great Britain for foreign students. www.theuk.onehttps://theuk.one/stipendii-i-granty-v-velikobritanii-dlya-studentov-inostrancev/ (Access: 14.09.22) (ukr).

Sheremet, M. K., Suprun, D. M. (2022). Higher education development trends in ukraine: values of education in global and national dimensions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher EducationKhortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(6). 71–78. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-9 (ukr).

Shtraitvizer, B. (2015). Perspectives of harmonization of internationalization of universities. *International higher education. International Higher Education (Boston College, USA).* № 4 (83). 32–34 (ukr).

Statistics on Erasmus 2019–2020. http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm (Access: 14.09.22) (eng).

Strategic plan 2016–2021 : Creating the future. Sapienza University of Rome. http://en.uniroma1.it/sites/sitoen/files/allegati/Pia-noStrategico_20162021%20(ENG_bozza03)_.pdf (Access: 14.09.22) (eng).

Strategic Plan of the University of Bologna 2013–2015. http://www.unibo.it/en/university/who-we-are/strategic-plan (Access: 14.09.22) (eng).

Strategy for the development of mobility in the European area of higher education for the period up to 2020. http://www.ncpa./bucharest_2020.pdf (Access: 14.09.22) (eng).

The best higher education institutions in Poland https://www.poland.com /aroutpoland/education

The number of foreign tourists in Great Britain will reach 600,000 by 2020. http://britainrus.co.uk/news/Kolichestvo_inostrannykh_ studentov_ v_Velikobritanii_dostignet_600_tysjach_chelovek_k_2020_godu (Access: 14.09.22) (ukr).

The review of European experience of internationalization of higher education (2010). Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Comission : TEMPUS http://upload/review_of_european_experience_of_internationalization.pdf (Access: 14.09.22) (eng).

The UNESCO World Conference in Barcelona will determine the future of higher education. Global view. Human destinies. May 2022. (ukr).

Yakusheva, Ye. H. (2016). Implementation of the ideas of the Bologna process in Germany: internationalization of higher education institutions. *Scientific and Methodological Electronic Magazine "Concept".* Vol. 43. 228–229 http//e- koncept./2016/76461.htm (Access: 14.09.22) (ukr).

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: INTERNATIONAL VECTORS OF UNIVERSITY DEVELOPMENT STRATEGY

Viktoriia Khudaverdiieva, Candidate of Economic Sciences, Assocaite Professor, Assistant Professor at the Department of Tourism, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: viki75807@gmail.com

Internationalization of higher education is entering a new phase. There is a shift from external internationalization with a strong focus on a small elite of mobile students, faculty, and programs to internal internationalization open to all members of the academic community. The purpose of the work is to determine the current trends in the internationalization of higher education in European countries, to examine in detail the aspects of the University of Bologna's activities in the development and implementation of the internationalization strategy, and to identify factors that contribute to its successful implementation OR restrain this process. The article examines the peculiarities of the implementation of the policy of internationalization of higher education in Germany, Great Britain, Italy, and Poland. The European experience of implementing internationalization strategies is considered using the example of the University of Economics and Humanities in Warsaw (AEH) (Poland). The main documents regulating the process of internationalization at the interstate level have been analyzed. The author substantiated concepts that determine the internationalization of higher education in various discourses and the concept of internationalization in the field of higher education in international practice. The mechanism of internationalization of higher education is determined, the prerequisites for its implementation are revealed. Particular attention is paid to the consideration of the specifics of implementing internationalization of higher education in the EU countries (including Poland) in the context of globalization.

In the course of the work, the main changes in the process of internationalization in Europe that took place in recent decades were highlighted and described. It was concluded that the process of internationalization, the main goal of which is to improve the quality of education and research activities, is becoming a strategic direction of higher education institutions; close attention begins to be paid to ensuring the conditions for the formation of intercultural competences in all students. The results of the empirical research indicate that the key directions of the university's activity regarding the development of this process are the development of academic mobility of students, the opening of joint educational programs with foreign universities, the development of international research activities. One of the factors stimulating these processes is the development and monitoring of implementing the internationalization strategy. Difficulties in the implementation of this strategy, as before, are of a financial nature, and are also associated with a low level of foreign language proficiency and insufficient motivation of both students and teachers to participate in academic mobility programs and international research projects. The material presented in the article can be useful to employees of international departments of higher education institutions and persons engaged in theoretical and practical research in the field of internationalization development. The results of the study can become the basis for the development and implementation of the strategy of internationalization in domestic universities.

Key words: *higher education, European space of higher education, internal internationalization, external internationalization, internationalization strategy.*

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 91,5 % (Unicheck ID1013086668)
© Худавердієва Вікторія Анатоліївна, 2022.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА
CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-14
УДК: 376.1: 159.923.2: 616.831-009.11

Ганна Олександрівна Найдьонова
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6679-0469
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної психології та медицини,
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
h.o.naydonova@npu.edu.ua

Таїсія Вадимівна Зацепіна
магістр психології
м. Київ, Україна
zacepinataya@gmail.com

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ НА ЇХНЮ КОМПЛЕКСНУ ІНТЕГРАЦІЮ У СУСПІЛЬСТВО

У науково-методичній статті розглядається взаємозв'язок між особистісною ідентичністю та комплексною інтеграцією підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату у суспільство. Підлітковий вік є сенситивним у контексті особистісної ідентичності, коли здатність до рефлексії, самопізнання впливає на намагання знайти своє місце в суспільстві, розуміння сильних та слабких сторін власної особистості тощо. Проаналізовано наукові дослідження, у яких на емпіричній основі розглядаються різні аспекти особистісної ідентичності підлітків із дитячим церебральним паралічем. Визначено, що соціум та включення до суспільного життя є важливим фактором розвитку ідентичності, особливо у період її становлення у підлітковому та юнацькому віці. У сучасному суспільстві ця категорія дітей стикається з певними обмеженнями, незважаючи на орієнтовану на інклюзивне навчання політику держави. Це все, в свою чергу, впливає на становлення особистісної ідентичності підлітка із порушенням психофізичного розвитку*, яка в подальшому буде визначати його соціальну позицію та прагнення бути повноцінним членом суспільства.*

Було визначено напрями роботи психолога з підлітками із порушеннями функцій опорно-рухового апарату з метою їх успішної інтеграції у суспільство. Підкреслено важливість роботи із батьками, їх психологічної підтримки задля покращення психологічного клімату в родині, що важливо для особистісного та пізнавального розвитку підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: *особистісна ідентичність, порушення опорно-рухового апарату, дитячий церебральний параліч, підлітковий вік, інтеграція у суспільство, соціальна адаптація, соціалізація.*

Вступ. Ще пів століття тому люди (як дорослі, так і діти) з порушеннями опорно-рухового апарату займали місце на периферії суспільства, а насправді перетворювалися на ізгоїв, у тому числі в навчальних закладах і у своїх сім'ях. Сьогодні в суспільстві в цілому і в науці зокрема є розуміння, що проблема адаптації людини, що зазнає комунікаційних або фізичних труднощів – це не її особиста проблема, а проблема соціуму, що не надав їй необхідні для цього інструменти (Асланова, 2016). У широкому розумінні термін «інтеграція» розглядається як надання людині з порушенням психофізичного розвитку прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя разом з іншими членами суспільства. Згідно із сучасними поглядами, «інтеграція» – це, по-перше, процес та стан поєднання різних за якістю

соціальних елементів у функціонально єдиний організм, по-друге, це процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, до тієї чи іншої соціальної групи, що зливається із системою й набуває ознаки структурного, складового елемента (Гамрецький, Столяренко, Столяренко, 2012). Інтеграція в суспільство дітей із порушенням психофізичного розвитку повинна включати: вплив суспільства і соціального оточення на особистість дитини; залучення до активної участі в інтегративному процесі самої дитини; вдосконалення існуючої системи соціальних відносин, яка в силу певної жорсткості вимог до своїх потенційних суб'єктів виявляється недоступною для дітей цієї категорії (Шипіцина, Мамайчук, 2001). Ґрунтовне дослідження ключових компонентів інтеграції дітей з ООП в систему освітнього європейського простору здійснили С. Конопляста й О. Белова (2021). До цих компонентів дослідниці віднесли: соціальну та побутову адаптацію; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; врахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні ровесників з типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей. Відповідно, інтеграція в суспільство дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату – це цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей при активній їх участі і забезпечення адекватних для цього умов, в результаті якої відбувається їхнє включення в усі соціальні системи, структури, активну участь в основних сферах життєдіяльності суспільства відповідно до віку і статті, готуючи їх до повноцінного життя та найбільш повної самореалізації і розкриття себе як особистості (Шипіцина, Мамайчук, 2001). Проведене у 2020–2021 роках системне дослідження якості інклюзивного процесу, ініційоване Державною службою якості освіти України виявило чисельні труднощі, з якими стикається кожна особа, що має порушення психофізичного розвитку. Корелюючими чинниками, що впливають на ефективність комплексної інтеграції було виявлено такі: наявність нормативно-правової бази, яка буде чітко регулювати посадові обов'язки педагогів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру; наявність спеціально підготовлених кадрів; методична підтримка інклюзивно-ресурсних центрів; просвітницька робота з нормотиповими учнями та їхніми батьками; матеріально-технічна база закладів освіти; гармонізована співпраця між фахівцями батьками та дитиною (*Дослідження*, 2020–2021). Ці чинники створюють середовище, що формує особистісну ідентичність дитини і, відповідно, зумовлює функціональну якість її майбутнього.

Ідентичність закріплюється за кожною соціальною роллю, яку грає людина; вона також відповідає поведінці людини, а поведінка є відповіддю на специфічну соціальну ситуацію. Сьогодні цілісність ідентичності перетворюється на проблему, оскільки не усі соціальні ролі з рольового репертуару індивіда однаково легко поєднати одну з одною. Особливо яскраво це простежується в осіб із порушеннями психофізичного розвитку (Жигунова, 2011). У силу суб'єктивних і об'єктивних причин їм доводиться дистанціюватися від деяких соціальних ролей або регулювати ступінь залученості до ролі. Граничне вираження цієї точки зору можна знайти у І. Гофмана, який розглядав ідентичність в умовах множинності соціальних ролей (Goffman, 1963). Щоб показати, як людина зберігає свою ідентичність, І. Гофман розглядає феномен «рольової дистанції» як необхідну умову виживання людини в складних і жорстких інституційних середовищах. У цій здатності укладено механізм підтримки унікальності людської особистості, що дозволяє зберегти усвідомлення своєї ідентичності як якогось вузла, який зв'язує всі інші ролі (Goffman, 1963). Дослідження проблеми гендерної ідентичності осіб з особливими освітніми потребами виявило специфічні характеристики гендерної самоідентифікації саме у підлітків із розладами аутистичного спектра (Найдьонова, Зацепіна, 2020).

Підлітковий вік – це час помітних біологічних змін, когнітивних пристосувань і соціальних

переходів. Хоча не всі молоді люди однаково переживають ці перетворення, непропорційна більшість молодих людей з порушеннями психофізичного розвитку схильна до відчуття різних труднощів, зокрема, пов'язаних із становленням своєї особистісної ідентичності. Зрозуміло, що більшість з підлітків хоче мати досвід розвитку і соціальні можливості, аналогічні їх однолітками із типовим розвитком (Beckert, Maxey, 2017). Очевидним дослідницьким завданням постає вивчення кореляції особистісної ідентифікації підлітка та ефективності його комплексної інтеграції у суспільство, чому і присвячено наше дослідження.

Мета статті – здійснити системний теоретичний аналіз проблеми особистісної ідентичності та комплексної інтеграції підлітків із порушеннями функцій опорно-рухового апарату у суспільство.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-емпіричних результатів, опублікованих у різних типах наукових видань.

Аналіз даних емпіричних досліджень різних авторів щодо показників впливу особистісної ідентичності на якість комплексної інтеграції підлітків із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. При дослідженні дітей у віці 6-15 років із порушеннями психофізичного розвитку групою науковців, Д. А. Стюартом, Дж. Дж. Лоулесс, Л. Дж. Шіммелл, Р. Дж. Палізано, було виявлено, що сприйняття впливу бар'єрів на участь у житті соціуму значно зростає з віком, при цьому підлітки у віці 12 років і старше й їхні батьки виявляють перешкоди у сфері обслуговування та допомоги, відносин, школи, роботи і політики. Ґрунтуючись на цих висновках, стать і вік визначаються важливими предикторами зміни активності участі в рекреаційних і активних фізичних заняттях протягом вікового періоду юності (Stewart, Lawless, Shimmell, Palisano, 2011). Дослідники виявили, що соціальна активність варіюється залежно від особистих і екологічних характеристик, і що використання інвалідного візка саме по собі не впливає на соціальну інтеграцію (Stewart et al., 2011).

У. Бронфенбернер досліджував екологічні рамки розвитку особистості людини. У структурі цих рамок «внутрішнім шаром» виступає людина (підліток або юнак, з їх майбутніми очікуваннями, задоволеністю життям, потребами і рівнем інвалідності). Екологічні переходи виникають через зміну ролей для людини (від дитини до підлітка, від підлітка до юнака). На наступному рівні – взаємодія в найближчому оточенні, тобто внутрішня динаміка сім'ї (Bronfenbrenner, 1994).

Д. Дарах, К. Пеін, Р. Едкінс вважають, що при розгляданні соціалізації підлітка з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) необхідно враховувати, передусім, родину. Адже відносини між людиною і навколишнім середовищем є двонаправленими, тому важливо враховувати не тільки задоволеність життям людини з порушеннями опорно-рухового апарату, а й тих, хто знаходиться в найближчому оточенні (Magill-Evans, Darrah, Pain, Adkins; Kratochvil, 2001). Існують і інші позиції, наприклад, результати дослідження Дж. Мегіл-Еванса та ін. також показують, що наявність фізичних вад не означає, що досвід, який отримує підліток із інвалідністю буде більш-менш складним, ніж у однолітків, чий розвиток відповідає соціально-психологічному нормативу. Результати також припускають, що медичні працівники не повинні приймати рішення про надання послуг, виходячи з припущень, що функціонування сім'ї безпосередньо пов'язано з наявністю у дитини інвалідності, віком члена сім'ї з інвалідністю або тяжкістю захворювання. Також результати показують, що на батьків, братів і сестер може найбільше вплинути присутність підлітка з ДЦП у сім'ї, і ці відносини заслуговують подальшої оцінки (Magill-Evans et al., 2001).

Д. Баско і К. Вулман виявили, що поблажливість батьків до участі в соціальному житті класу сприяє підвищенню самооцінки підлітків з ущелиною хребта і зменшує кількість шкільних проблем, а також нівелює фактор оціночного сприймання інвалідності підлітка іншими. Б. Антл дослідив, що вік і соціальна підтримка з боку друзів і батьків були нерозривно пов'язані з самооцінкою молодих людей з ущелиною хребта або травмою спинного мозку (Jemtå et al., 2009). Розвиток почуття власної

гідності має фундаментальне значення для адаптивного функціонування і благополуччя дітей і підлітків. Порушення рухливості пов'язано з безліччю потенційних стресорів, які можуть вплинути на фізичний, когнітивний, емоційний, соціальний розвиток дітей і підлітків та на їх самооцінку (Jemtå et al., 2009).

Опитування підлітків 12–16 років з метою отримання звітів про внутрішні і зовнішні атрибути, які вплинули на їх задоволеність життям показало, що учасники роздумували про якість свого життя як про взаємодію внутрішніх і зовнішніх факторів. Домінуюча тема, яка виникла, стосувалася взаємозв'язку між особистими інтересами та уподобаннями (внутрішніми) і можливостями брати участь у відповідних віком заходах і дозвіллі (зовнішні). Можливість брати участь в заходах, які цінують підлітки, впливає на їх сприймання якості свого життя, і це сприймання є постійним, незалежно від об'єктивного рівня рухових порушень (Shikako-Thomas, Lach, Majnemer, Nimigon et al., 2009).

Відчуття власної цілісності та безперервності часу, відчуття прийняття своєї індивідуальності іншими людьми є одним із основних компонентів усвідомлення особистістю своєї «Я-ідентичності». В основі дитячої та підліткової ідентичності лежать, передусім, її зовні обумовлені компоненти, насамперед стать і вік. Встановлено, що в підлітковому віці як у хлопчиків (8,3 %), так і у дівчаток (18,8 %) з діагнозом ДЦП спостерігаються елементи особистісної незрілості, але саме у дівчаток ця незрілість виражена більшою мірою (Дмітрієва, Левицька, 2007).

Подібні результати були отримані й О. Павловою (2016). Виявлено, що підлітки з ДЦП переживають складнощі в ситуаціях міжособистісної взаємодії, адаптація до людей відбувається з труднощами. Але вони можуть адекватно розуміти почуття, стан, дії людей через невербальні способи взаємодії (міміка, жести, пантоміміка). Такі підлітки внаслідок невпевненості в собі, недостатність спілкування переживають складнощі в зав'язуванні нових контактів. Наявні протиріччя між адекватним сприйняттям оцінок оточуючих людей і низькою оцінкою своїх можливостей. З боку поведінкових характеристик спостерігається високий рівень тривожності і обачності у взаємодії з однолітками. Також мають місце складності в самовираженні, високий рівень сприйнятливості думок і дій інших людей.

Діти з різними формами ДЦП часто мають ряд проблем зі встановленням контакту з оточуючим середовищем, порушення психоемоційної сфери, часту залежність від дорослих, а в найбільш складних випадках – складну комбінацію цих факторів. Все це вимагає створення спеціальних умов для систематичного розвитку дітей при виконанні вправ у різних видах діяльності, розробки і впровадження сучасних видів дослідження скринінгу та моніторингу дітей в різних станах, виявлення найбільш ефективних способів розвитку для кожного конкретного пацієнта (Асланова, 2016).

Усвідомлення підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату своєї фізичної неповноцінності, часто неадекватне ставлення до них оточуючих негативно впливає на особистісний розвиток. Наслідком цього є те, що в таких дітей частіше, ніж у однолітків із типовим розвитком, діагностується підвищений рівень особистісної тривожності та неадекватна самооцінка, що обумовлює труднощі соціалізації і особистісного розвитку (Турубарова, 2020). Як зазначає А. Турубарова (2020), перед сучасним суспільством стоїть вкрай важливе завдання соціалізації та інтеграції дітей із порушенням опорно-рухового апарату. Однак вибір шляхів і способів корекції й компенсації порушень у розвитку таких дітей неможливий без розуміння закономірностей порушення їх самооцінки. Самооцінка підлітків із ДЦП нестійка, спостерігаються значні коливання за висотою оцінки окремих шкал. Нестійкість самооцінки є нормальною її особливістю для дітей підліткового віку і виникає тому, що окремі оцінки, які формують її, перебувають на різних рівнях стійкості й адекватності. Нестійкість самооцінки дітей із порушеннями опорно-рухового апарату призводить до того, що на них здійснює негативний вплив оціночна ситуація. Самооцінка підлітків, чий розвиток відповідає соціально-психологічному нормативу, є стійкою і рівномірною, адже показники за різними шкалами

входять до одного і того же діапазону. Показник задоволеності собою в структурі самооцінки таких підлітків низький. Це нормально для цього вікового етапу розвитку особистості, оскільки підліток переоцінює свої якості, можливості і виявляє в собі безліч недоліків (Турубарова, 2020).

М. Джойс, Н. Харлбат досліджували самооцінку підлітків із ДЦП. Вони виявили позитивний зв'язок між самооцінкою і взаємовідносинами в родині. Завдяки відношенню до себе членів родини людина в першу чергу дізнається, як її бачать інші і таким чином починає формуватися самооцінка Було виявлено, що у дівчат із порушеннями опорно-рухового апарату самооцінка нижче, ніж у хлопців. Дослідники пояснюють це тим, що дівчатка, в порівнянні з хлопчиками, більше уваги приділяють соціальній взаємодії і більш обізнані про те, що інші думають про них. Вони акцентують такі цінності як привабливість, яка впливає на соціальну взаємодію. Автори пов'язують це з тим, що аспект привабливості для дівчаток, тісніше пов'язаний з самооцінкою, ніж у хлопців (Joyce, Hurlbut, 1986).

Соціальне порівняння розглядається як активний процес. Хоча у нас є мотивація оцінювати себе, негативна інформація загрожує нашій самооцінці, і існує усталений зв'язок між негативним соціальним порівнянням і психологічними проблемами. Цілком ймовірно, що самооцінка дітей з руховими порушеннями, пов'язана з тяжкістю наявних порушень (Cocks, Barton, Donelly, 2009).

Нові соціальні зв'язки, в яких бере участь підліток із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, обґрунтовуються такими обставинами, пов'язаними з інтегрованою освітою: відбувається відрив такого підлітка від собі подібних; він входить до нових для себе соціальних спільностей, прагне знайти певний статус в шкільному колективі, встановлює різноманітні відносини з оточуючими (Павлова, 2016). Проблема соціальної адаптації підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату має свою специфіку. Для них характерні явища дезадаптації, які проявляються в перенапруженні емоційної сфери, тривожних переживаннях і поведінкових порушеннях (Павлова, 2016). Ґрунтуючись на результатах досліджень О. Павлової (2016), можна визначити психологічні особливості підлітків із церебральним паралічем:

– домінування проявів агресії, тривоги, уразливості, утриманських установок, недовіри; нерідко можна спостерігати прояви індиферентного ставлення до людей;

– низький рівень розвитку емпатійних проявів. Ця особливість може змінюватися залежно від ступеня тяжкості церебрального паралічу;

– взаємозв'язок переживання самотності від стану здоров'я.

Підлітки усвідомлюють недостатність спілкування, вони сприймають себе непристосованими навіть в елементарних ситуаціях життя, соромляться дати зрозуміти оточуючим, що потребують допомоги (особливо в разі наявності мовленнєвих порушень страх бути незрозумілим лише посилюється). Інакше сприймають переживання самотності підлітки, чий розвиток відповідає соціально-психологічному нормативу. Цей стан для них обумовлений іншими причинами: складнощі взаємодії з батьками, прояви гіперопіки з боку батьків, внутрішня невпевненість, страх знайомства з новими людьми і зав'язування дружніх відносин.

Соціальна адаптація молодих людей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату визначається складною взаємодією факторів та умов соціального розвитку: клінічних (тяжкість патології ті інтелектуальних порушень) та соціально-психологічних (наявність ефективного педагогічного та психологічного впливу, вплив батьків та референтних груп, особливості педагогічної взаємодії тощо) (Чухрій, 2019).

Напрями роботи психолога з підлітками із порушеннями функцій опорно-рухового апарату з метою їх успішної інтеграції у суспільство.

1. Соціальна адаптація. У процесі реабілітації та соціальної адаптації дітей із дитячим церебральним паралічем виділяють такі напрями роботи фахівців з психології та соціальної роботи: розвиток комунікативних навичок; розвиток соціально-побутових навичок;

створення адекватної корекційно-розвивального середовища (Асланова, 2016). Відповідно, метою програми соціальної адаптації є конструювання індивідуального середовища розвитку дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, що сприяє ефективному освоєнню соціального простору, адаптації та повноцінної життєдіяльності, а також навчання навичкам, що сприяють взаємодії з соціальним оточенням. Отже, профілактика та корекція особистісних порушень у осіб із порушеннями опорно-рухового апарату має стати основною метою їх психологічної реабілітації.

І. Чухрій (2019) виділяє основні напрями психологічної допомоги підлітку з порушеннями опорно-рухового апарату, як: психокорекційна робота з метою подолання та профілактики труднощів спілкування й відхилень в особистісному розвитку; участь спеціального психолога в професійній орієнтації; психологічна допомога родині, яка виховує дитину з психофізичними порушеннями у розвитку; психологічне консультування педагогів із проблем пізнавальної діяльності та особистості підлітка з метою індивідуалізації його навчання.

2. Профілювання та професійна підготовка. Економічна незалежність та соціальна інтеграція – це основні аспекти життєдіяльності, які важливі для людей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Хуан І-Чун, Дж. Дж. Хольцбауер, Е.-Дж. Лі, Дж. Хроністер, Ф. Чан, Дж. О'Ніл (2013) виявили, що молоді люди з ДЦП, які навчалися в школі, вважають отримання роботи вищим пріоритетом. Однак протягом десятиліть дорослі з цим порушенням продовжують демонструвати значно нижчі показники в досягненні і збереженні роботи в порівнянні з їх однолітками, які не мають статусу інвалідності. Проте, в Сполучених Штатах рівень зайнятості осіб з ДЦП вважається значно більш високим, ніж рівень зайнятості людей з іншими обмеженими можливостями.

Дослідження показують, що досягнення в навчанні, професійна підготовка/освіта, перешкоди для роботи і навички соціалізації є важливими факторами, що впливають на результати працевлаштування осіб із порушеннями опорно-рухового апарату. Наприклад, у дослідженні, проведеному в Данії, порівнювали освітні досягнення та статус зайнятості серед учасників з ДЦП та їх однолітків з типовим розвитком. Ті, хто мали порушення опорно-рухового апарату, з більшою ймовірністю закінчили тільки початкову і неповну середню школу, і з меншою ймовірністю поступили в коледж на перевагу учасникам з порівняльної групи. Крім того, тільки 29% учасників з ДЦП мали оплачувану роботу в порівнянні з 82% в контрольній групі (Huang et al., 2013).

Дослідження також показують, що люди з порушеннями опорно-рухового апарату мають обмежені можливості професійної освіти і навчання в початковій, середній та вищій школах. Наприклад, опитування 86 осіб з ДЦП у віці від 15 до 27 років виявило, що 70 % респондентів не отримували професійної освіти або навчання (Huang et al., 2013). Результати вказують на те, що зараз існує розрив між медичною та освітньою системами, що обслуговують підлітків з ДЦП, і системою послуг професійної реабілітації, що призводить до перешкод на шляху до отримання послуг з працевлаштування та досягнення оптимальної участі в житті суспільства.

Враховуючи наведені дані, І. Чухрій (2019) до напрямів роботи психолога із підлітками з порушеннями функцій опорно-рухового апарату відносить: діагностику професійних намірів та професійних інтересів; професійне консультування, в тому числі консультування батьків, оскільки вони часто є джерелом завищених професійних орієнтирів підлітка з ДЦП; корекцію нереальних професійних прагнень.

3. Взаємодія фахівців із родиною. Безумовно, важливим компонентом при психокорекційній роботі із підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату є робота з родиною. Можна виокремити такі труднощі, з якими стикається сім'я, що має дитину з психофізичними порушеннями: сім'я не розуміє особливостей цього захворювання; труднощі в догляді за дитиною; труднощі в навчанні дитини; фінансові проблеми; відсутність підтримки суспільства; система охорони здоров'я і реабілітації недоступна; суспільство негативно

ставиться до дитини, що має інвалідність, та її сім'ї (*Parents of Children*, 2022).

Ефективність соціальної адаптації людей із порушеннями опорно-рухового апарату тісно пов'язана з наявністю різних видів допомоги їх сім'ям, серед яких важливу роль відіграє допомога їх родинам (Чухрій, 2019).

У терапевтичному процесі психологам важливо зосередитись на родинній культурі (психологічних характеристиках, таких, як: відносини, цінності, переконання, особисті якості та стилі адаптації членів родини), сімейних взаємодіях (відносини між членами сім'ї, батьками, в системах «мати-дитина», «батько-дитина», відносини між братами і сестрами) (Logar, 2012).

Відмінності в способах функціонування сім'ї можуть відображати вплив інших значущих людей у формальних (приватні та державні установи, інші організації, церква) і неформальних (друзі, родичі, сусіди) системах, які можуть мати значний вплив на родину. Було виявлено, що сімейні ресурси, такі, як: підтримка між подружжям і регулярні контакти з далекими родичами, відкрите, чесне спілкування, відсутність конфліктів, сімейна згуртованість, емоційність, виразність і родинна стабільність допомагають батькам впоратися з побутовими складнощами (Logar, 2012).

Найбільш важливою частиною раннього психологічного втручання в реабілітаційному середовищі є вивчення реакції батьків на діагностику і лікування, скорочення батьківського стресу, неспокою і почуття безпорадності, а також надання допомоги в пошуку відповідних для них рішень і відновленні впевненості в своїх батьківських здібностях. Батьки повинні відновити почуття контролю і бути психологічно готовими до використання підтримки з боку реабілітаційної бригади та інших фахівців у службах охорони здоров'я за місцем проживання (Logar, 2012).

Все вищесказане обумовлює всю систему заходів, спрямованих на психологічну допомогу родинам, яка включає: діагностику особистісних особливостей батьків, вивчення взаємовідносин батьків та дітей, відносин членів родини один з одним; навчання батьків необхідним прийомам виховання та доступним їм прийомам корекційно-розвивального навчання їх дитини; психокорекційну роботу з батьками, особливо, з матерями, з метою подолання переживань у зв'язку із проблемами дитини та формування адекватного ставлення до цих проблем і готовності брати участь у реабілітаційних заходах (Чухрій, 2019).

Організація спільноти батьків, які мають дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (батьківських клубів), є важливим аспектом підтримки родини даної дитини, а це означає покращення психологічного клімату в родині, що важливо для особистісного та пізнавального розвитку підлітка/дитини з порушеннями опорно-рухового апарату.

4. Толеризація суспільства. Важливим у психокорекційному процесі є вплив на суспільство. На розширення знань пересічного українця про особливості характеру, поведінки та можливостей людей з будь-якими психофізичними порушеннями. Підвищення компетентності, толерантності суспільства у цих питаннях зробить оточуюче середовище підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату більш лояльним та сприятливим для його професійних та особистісних домагань.

Після ряду законопроєктів, які затверджують інклюзивну освіту в Україні, запускалось багато конкурсів, на яких можна було представити власні розробки з даної сфери, тематичних та навчальних вебінарів для батьків та спеціалістів у сфері педагогіки/спеціальної психології/соціальної сфери тощо. Взаємодія із суспільством в Україні безумовно є, і сподіваємось, вона буде не тільки продовжуватись, але і набирати обертів. Проте, на жаль, у порівнянні із тими ж Сполученими Штатами Америки, де у фільмах ми можемо побачити людину із ДЦП, герой якої залучений до суспільного життя, в Україні цей формат популяризації ще не настільки поширений.

Для ефективності впливу на особистість підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату важливим аспектом є робота з педагогами, які працюють із цією категорією осіб. Атмосфера прийняття, поваги гідності один одного, відчуття приналежності до колективу однолітків певною мірою залежить від того, наскільки вчитель вміє

організувати клас дітей, виділити сильні якості кожного учня і навчити, як правильно працювати в команді і ефективно взаємодіяти заради досягнення будь-якої мети.

Тому психологічна служба навчального закладу повинна тісно взаємодіяти не тільки з підлітком із психофізичними порушеннями, із його родиною, але й із педагогічним складом. Проводити тематичні педагогічні наради, де в атмосфері довіри вчитель може розповісти, що його хвилює і з якими труднощами він стикається при взаємодії із дитиною, як інтегрувати підлітка в колектив дітей із нормотиповим розвитком тощо. Також для встановлення довірливих стосунків із педагогічним складом та психологічною службою закладу бажано проводити різноманітні тренінги, організовувати виїзні екскурсії, походи до театру/кіно для профілактики емоційного вигорання тощо.

Висновки. Теоретико-емпіричні розвідки вказують на зв'язок особистісної ідентичності та якості комплексної інтеграції підлітків із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Феномен особистісної ідентичності підлітків у психологічних дослідженнях розглядають у контексті становлення самовираження, самовизначення та свободи вибору. При порушеннях функцій опорно-рухового апарату підліток відчуває обмеження, пов'язані зі спілкуванням та можливостями проявити себе у різних видах соціальної активності. Це, безперечно, впливає на характеристики процесу ідентифікування цієї категорії підлітків. У них складається особливий тип особистісного розвитку та ідентичності, у якому на перший план виступає неадекватна самооцінка, підвищена сугестивність, залежність від думки оточуючих, вибуховість, інфантильність, низький рівень цілеспрямованості та відповідальності.

Ключовими напрямами роботи психолога з підлітками із порушеннями функцій опорно-рухового апарату з метою їх успішної інтеграції у суспільство є:

– *реалізація заходів їхньої соціальної адаптації*. Серед задач роботи з підлітками провідними виступають: формування навичок ефективної комунікації; актуалізація особистісного потенціалу; навчання навичкам рефлексії; сприяння розвитку відповідальності, цілеспрямованості, впевненості, зниження проявів інфантилізму; гармонізація емоційних проявів; профілактика негативних проявів у поведінці;

– *розширення можливостей підлітків для профілювання та якісної професійної підготовки*. Задачами фахівця за цим напрямом є: діагностика професійних намірів та професійних інтересів; професійне консультування, в тому числі консультування батьків, так як вони часто є джерелом завищених професійних орієнтирів підлітка з ДЦП; корекція нереальних професійних прагнень;

– *партнерство фахівців із родиною*. Задачами фахівця за цим напрямом є: діагностика особистісних особливостей батьків, вивчення взаємовідносин батьків та дітей, відносин членів родини один з одним; навчання батьків необхідним прийомам виховання та доступним їм прийомам корекційно-розвивального навчання їх дитини; психокорекційну роботу з батьками, особливо з матерями, з метою подолання переживань у зв'язку із проблемами дитини та формування адекватного ставлення до цих проблем і готовності брати участь у реабілітаційних заходах;

– *толеризація суспільства*. Не дивлячись на унормовану державну політику, орієнтовану на інклюзію дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату у суспільство, діти продовжують стикатися з низкою обмежень (відсутність пандусів, неможливість брати участь у рухливих іграх, обмеженість у виборі майбутньої професії тощо), які створюють несприятливі умови для позитивного ідентифікування особистості.

Перспективи подальшого дослідження. Можна стверджувати важливість та актуальність розробки психокорекційної програми для більш успішної інтеграції підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату у суспільство. Ця програма має бути націлена на психологічну корекцію особливостей особистості підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату (тривожності, низької самооцінки, невпевненості у власних силах тощо), на сприяння самопізнанню та самовизначенню підлітка.

Література

Асланова С. Р. Социальная адаптация при детском церебральном параличе. *Преподаватель XX век. Серия «Коррекционная педагогика».* 2016. № 3. С. 191–197.

Гамрецький І. С., Столяренко О. В., Столяренко О. В. Інтеграція людей з особливими потребами у суспільство як прояв ціннісного і толерантного ставлення до людини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. пр. № 9 (11). 2012. С. 27–39.

Дмитриева Е. Н., Левицкая Т. Е. Половозрастная идентификация детей и подростков с детским церебральным параличом. Вестн. Томского гос. ун-та. 2007. Вып. 295. С. 164–165.

Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (Грудень 2020 – січень 2021). 79 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (Дата звернення: 01.09.22).

Жигунова Г. В. Личностная идентичность молодых людей с инвалидностью. *Мир науки, культуры, образования.* № 5 (30). 2011. С. 405–408.

Конопляста С. Ю., Бєлова О. Б. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 103–112. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-11

Найдьонова Г. О., Зацепіна Т. В. Особливості гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 163–171. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-17

Павлова О. С. Особенности социальной адаптации подростков с ДЦП в условиях интегрированного обучения. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 20. С. 61–65.

Турубарова А. В. Особливості самооцінки підлітків із церебральним паралічем. Соціально-психологічні технології розвитку особистості: зб. наук. праць за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. Конф. молодих вч., асп. та студ. (м. Херсон, 14 травня 2020 р.). Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2020. С. 376–379.

Чухрій І. Особливості соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату внаслідок дизонтогенезу. *European Humanities Studies: State and Society*. 2019. *17*(1(I), С. 261–274. DOI : https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.1-I.20

Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный параличь. Санкт-Петербург: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. С. 232–235.

Beckert T., Maxey M. Adolescents with Disabilities Adolescent Research. 2017. Volume 2. Pages 59–75.

Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford : Elsevier. 1994.

Cocks N., Barton B., Donelly M. Self-Concept of Boys with Developmental Coordination Disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*. 2009. 29:1, 6–22, DOI : https://doi.org/10.1080/01942630802574932.

Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Engle-wood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963. 147 p.

Huang I-Chun, Holzbauer J. J., Lee E.-J., Chronister J., Chan F., O'neil J. Vocational rehabilitation services and employment outcomes for adults with cerebral palsy in the United States. Developmental

Medicine & Child Neurology. Vol. 55, issue 11. November 2013. P. 1000–1008. DOI : https://doi.org/10.1111/dmcn.12224

Jemtå, L., Fugl-Meyer, K. S., Öberg, K., & Dahl, M. Self-esteem in children and adolescents with mobility impairment: Impact on well-being and coping strategies. *Acta Paediatrica*, 98(3), 2009. p. 567–572. DOI : https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01081.x.

Joyce M., Hurlbut N. The Self-Esteem of Adolescents With Cerebral Palsy. *American Journal of Occupational Therapy*, June 1986, Vol. 40, P. 402–407.

Logar S. Psychological factors in children with cerebral palsy and their families: *Eastern Journal of Medicine* Ljubljana: University Rehabilitation Institute of the Republic of Slovenia, 2012. P. 204–212.

Magill-Evans J., Darrah J., Pain K., Adkins R.; Kratochvil M. Are families with adolescents and young adults with cerebral palsy the same as other families? *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2001, P. 466–472.

Parents of Children with Cerebral Palsy. *Physiopedia*, Retrieved 20:13, February 18, 2022 from https://www.physio-pedia.com/index.php?title=Parents_of_Children_with_Cerebral_Palsy&oldid=293047 (Access: 01.09.22)

Shikako-Thomas K., Lach L., Majnemer A., Nimigon J. et al. Quality of Life from the Perspective of Adolescents with Cerebral Palsy: «I Just Think I'm a Normal Kid, I Just Happen to have a Disability». *Quality of Life*, Vol. 18, No. 7 (Sep., 2009), P. 825–832.

Stewart D. A., Lawless J. J., Shimmell L. J., Palisano R. J. et al. Social Participation of Adolescents with Cerebral Palsy: Trade-offs and Choices. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics. November, 2011. DOI : https://doi.org/10.3109/01942638.2011.631100.

References

Aslanova, S. R. (2016). Social adaptation in case of cerebral palsy. *Teacher of XX century. Series Remedial pedagogy.* № 3. 191–197 (rus).

Beckert, T. & Maxey, M. (2017). Adolescents with Disabilities. *Adolescent Research*. Volume 2. 59–75 (eng).

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford : Elsevier (eng).

Chukhrii, I. (2019). The features of social adaptation of youth with muscle-skeleton disorder due to dysontogenesis. *European Humanities Studies: State and Society.* 17 (1(I), 261–274. https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.1-I.20 (ukr).

Cocks, N., Barton, B. & Donelly, M. (2009). Self-Concept of Boys with Developmental Coordination Disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics.* 29:1, 6–22 https://doi.org/10.1080/01942630802574932 (eng).

Dmitrieva, E. N. & Levickaja, T. E. (2007) Gender and age identification of children and adolescents with cerebral palsy. *Bulletin of Tomsk State University*. Issue. 295. 164–165 (rus).

Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Engle-wood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall (eng).

Hamretskyi, I. S., Stoliarenko, O. V. & Stoliarenko, O. V. (2012). Integration of people with special needs into society as a manifestation of a valuable and tolerant attitude towards people. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs: collection of scientific works*. № 9(11). 27–39 (ukr).

Jemtå, L., Fugl-Meyer, K. S., Öberg, K., & Dahl, M. (2009). Self-esteem in children and adolescents with mobility impairment: Impact on well-being and coping strategies. *Acta Paediatrica*, 98 (3). 567–572 https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01081.x. (eng).

Joyce, M. & Hurlbut, N. (1986). The Self-Esteem of Adolescents with Cerebral Palsy. *American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 40, 402–407 (eng).

Konopliasta, S. Yu. & Bielova, O. B. (2021). Current problems of integration in the education of children with special educational needs in Ukraine. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 103–112. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-11(ukr).

Logar, S. (2012). Psychological factors in children with cerebral palsy and their families: *Eastern Journal of Medicine*. Ljubljana: University Rehabilitation Institute of the Republic of Slovenia. 17. 204–212 (eng).

Magill-Evans, J., Darrah, J., Pain, K., Adkins, R. & Kratochvil, M. (2001). Are families with adolescents and young adults with cerebral palsy the same as other families? *Developmental Medicine & Child Neurology*. 43: 466–472. (eng).

Naidonova, H. O. & Zetsepina, T. V. (2020). Features of gender identity in adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work).* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academyll of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). 163–171. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-17 (ukr).

Parents of Children with Cerebral Palsy (2022, February 1). Physiopedia. https://www.physio-pedia.com/index.php?title=Parents_of_Children_with_Cerebral_Palsy&oldid=293047) (eng).

Pavlova, O. S. (2016). Features of social adaptation of adolescents with cerebral palsy in an integrated learning environment. *Scientific and methodological e-journal «Concept».* Issue 20. 61–65 (rus).

Research on the quality of inclusive education for children with special educational needs (December 2020 - January 2021) https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (Access: 01.09.22)

Shikako-Thomas, K., Lach, L., Majnemer, A. & Nimigon, J. et al. (2009). Quality of Life from the Perspective of Adolescents with Cerebral Palsy: «I Just Think I'm a Normal Kid, I Just Happen to have a Disability». *Quality of Life*, Vol. 18, No. 7. 825–832. (eng)

Shipitsyna, L. M. & Mamaichuk, I. I. (2001). Cerebral Palsy. Sankt-Peterburg : Publishing House «Didaktika Plus» 232–235 (rus).

Stewart, D. A., Lawless, J. J., Shimmell, L. J. & Palisano, R. J. et al. (2011). Social Participation of Adolescents with Cerebral Palsy: Trade-offs and Choices. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics. https://doi.org/10.3109/01942638.2011.631100 (eng).

Turubarova, A. V. (2020). Peculiarities of self-esteem of adolescents with cerebral palsy. Collection of scientific papers on the materials of V International scientific-practical conference of young scientists] (Kherson, 14th May 2020) : Entrepreneur Vyshemyrskyi V. S., 376–379 (ukr).

Zhyhunova, H. V. (2011). Personality identity of young people with disability. *The World of Science, Culture, Education*. № 5 (30). 405–408 (rus).

INFLUENCE OF PERSONAL IDENTITY OF ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF LOCOMOTIVE SYSTEM FUNCTIONS ON THEIR COMPLEX INTEGRATION INTO SOCIETY

Ganna Naydonova, Ph. D. Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Special Psychology and Medicine, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: h.o.naydonova@npu.edu.ua

Taisia Zatsepina, Master of Psychology, Kyiv, Ukraine, e-mail: zacepinataya@gmail.com

The article examines the relationship between personality identity and comprehensive integration of adolescents with cerebral palsy into society. Adolescence is a sensitive developmental period in the context of personality identity, as a child is capable of reflection, self-discovery and at the same time tries to find his/her place in society, it is important for him or her to understand his or her own uniqueness and that the

environment accepts this uniqueness. That is why studies were analyzed that examine different aspects of the personal identity of adolescents with cerebral palsy. It was determined that society and inclusion in social life is an important factor in the development of identity, especially in the period of its formation in adolescence and young adulthood. In modern society, this category of children faces certain limitations (lack of ramps, inability to participate in certain moving games, limitations in choosing a future profession), despite the policy focused on inclusive education. All this, in turn, affects the formation of the personality of a teenager with cerebral palsy.

The authors determined the current directions of psychocorrective work with adolescents with cerebral palsy in order to successfully integrate such adolescents into society. In addition, the emphasis is made on the importance of working with parents and their psychological support which will contribute to the improvement of the psychological climate in the family, which is important for the personal and cognitive development of an adolescent/child with cerebral palsy. It is proposed to organize parents' clubs, in which parents of an adolescent/a child with cerebral palsy will be able to get answers to questions worrying them, discuss life cases, share and gain experience in solving various situations and conflicts. For the personal growth of an adolescent with psychophysical disorders, it is incredibly important to have a harmonious environment that will support him or her and stimulate him or her for new aspirations. In working with parents, it is important not only to support them, but also to direct them to an adequate assessment of the child's capabilities, help in maximum independence, because this is the main task of any correctional work.

***Key-words**: personality identity, cerebral palsy, adolescence, integration into society, social adaptation, socialization.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Найдьонова Г. О. – 50 %, Зацепіна Т. В.. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 09.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 97 % (Unicheck ID1013051242)
© Найдьонова Ганна Олександрівна, Зацепіна Таїсія Вадимівна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-8
УДК: 376.42

Тетяна Андріївна Саєнко
ORCID iD https://orcid.org/ 0000-0001-6886-4495
викладач кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
tetyanasaenko@gmail.com

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У науково-оглядовій статті охарактеризовано дизонтогенез психічного розвитку за аутичним типом. Визначено особливості поведінки, когнітивних процесів, комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з розладами аутистичного спектра. Уточнено дефініцію «навчальна поведінка». Виділено навички, властиві дітям зі сформованою навчальною поведінкою. Виокремлено чинники, що ускладнюють процес формування навчальної поведінки учнів з аутизмом. Узагальнено прояви несформованості навчальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: *розлади аутистичного спектра, учні закладів загальної середньої освіти, спеціальна освіта, дизонтогенез психічного розвитку, навчальна поведінка.*

Вступ. Реформування та модернізація освітньої політики нашої держави, а саме впровадження інклюзивної форми навчання, передбачає реалізацію прав кожної дитини на освіту незалежно від її здібностей і досягнень. На сьогодні навчання та виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку розглядається під соціальним кутом, на противагу медичній моделі, що була загальноприйнятою досить тривалий час. У цьому контексті перед закладами загальної середньої освіти поставлено завдання розбудови інклюзивного середовища з урахуванням особливостей розвитку учнів різних нозологічних груп.

Однією з розповсюджених нозологій є розлади аутистичного спектра. За даними ВООЗ, в однієї дитини зі ста шістдесяти реєструються розлади аутистичного спектра. Центр контролю захворювань США надає такі статистичні дані: у 2021 році в однієї дитини з сорока чотирьох встановлено аутизм, проте ще у 2004 році розлади аутистичного спектра фіксували в однієї дитини зі ста шістдесяти (*Autism*, 2022). Представлені дані вказують на те, що і надалі буде спостерігатися тенденція до збільшення кількості учнів цієї нозологічної групи в початковій ланці закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

З боку педагогів закладів загальної середньої освіти, психологів, інших фахівців у сфері педагогіки, спеціальної освіти зростає запит на наукові дослідження особливостей поведінки учнів з розладами аутистичного спектра, взаємозв'язку дизонтогенезу психічного розвитку за аутичним типом з адаптаційними можливостями дітей окресленої категорії в інклюзивних класах, їхніх бар'єрів на шляху формування навчальної поведінки учнів. Питання патогенетичних механізмів при аутизмі розкрито в наукових дослідженнях багатьох українських вчених, а саме: Н. Базими (2015), К. Дубовик (2018), І. Марценковського (2018), К. Островської (2012), Т. Скрипник (2010, 2019), В. Синьова (2017), Г. Хворової (2012), А. Чупрікова (2012), Д. Шульженко (2017) та інших. Науковці переважно погоджуються з тим, що аутизм є неврологічним порушенням розвитку, що має первазивний (наскрізний) характер. Клінічні ознаки та симптоми порушень при розладах аутистичного спектра можуть траплятися в різних комбінаціях та перебувати в різному ступені вираженості.

Н. Базима (2015) та В. Тарасун (2018) здійснювали теоретичні розвідки проблематики аутизму. Зокрема, В. Тарасун обгрунтувала термін «аутологія», визначила його роль та місце в системі педагогічних наук. Фундаментальні наукові праці Д. Шульженко (2009, 2017) містять як теоретичні засади, так і практичні рекомендації у сфері аутопедагогіки. Науковицею виділено критерії успішної інтеграції досліджуваної категорії дітей в інклюзивні класи, надано практичні рекомендації щодо розробки індивідуальної програми розвитку для учнів з розладами аутистичного спектра, запропоновано способи спілкування педагогів з учнями цієї нозологічної групи. Своє бачення основ комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом розкрила К. Островська (2012). Т. Скрипник (2014, 2019) представила технології впровадження інклюзивної освіти за трьома напрямками, дотичними до шкільної підготовки дітей зазначеної категорії, розбудови інклюзивного середовища, налагодження співпраці міждисциплінарної команди супроводу. В. Синьов (2017) вивчав різні аспекти психології інклюзивної освіти учнів зі спектром аутистичних порушень. К. Дубовик та І. Марценковський (2018) охарактеризували порушення рухових функцій при розладах аутистичного спектра в дітей. Г. Найдьонова та Т. Зацепіна визначили специфічні особливості гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра (2020).

Очевидно, що різні теоретико-практичні аспекти розвитку осіб із розладами спектра аутизму є ґрунтовно осмисленими сучасними вітчизняними вченими. Проте недостатньо дослідженими залишаються питання впливу

дизонтогенезу при аутизмі на формування навчальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти, особливостей її формування в окресленої категорії дітей. Також недостатньо чітко окреслені вимоги до навчальної поведінки здобувачів освіти в умовах інклюзивного освітнього процесу.

Метою статті є теоретичне вивчення різних аспектів впливу особливостей дизонтогенезу психічного розвитку при розладах аутистичного спектра на формування навчальної поведінки учнів цієї нозологічної групи.

У процесі вивчення стану досліджуваної проблеми були використані такі **методи**: теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизація даних загальної психолого-педагогічної та спеціальної літератури з метою уточнення дизонтогенезу психічного розвитку учнів зі спектром аутизму в закладах загальної середньої освіти; індукція та дедукція для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між ознаками й клінічними проявами розладів аутистичного спектра та їх впливом на формування навчальної поведінки в дітей цієї категорії.

Зміст понять «аутизм», «порушення спектра аутизму». На думку Т. Скрипник (2014), аутизм – це комплексне порушення розвитку з різноманітними проявами, при якому повинна спостерігатися загальна тріада порушень: соціальної взаємодії; взаємної комунікації; обмеженість інтересів і повторювальний репертуар поведінки. К. Островська (2012) у своїй монографії доповнила, що аутизм виявляється в ранньому дитинстві та триває протягом усього життя, при чому спостерігаються: ригідність поведінки, стереотипії, несформованість навичок спілкування, порушення взаємодії з оточенням. Як вважає Н. Базима (2015), аутизм – неврологічний розлад, що має різноманітні форми проявів із взаємопов'язаним характером порушень когнітивного, комунікативно-мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дитини. Наукові погляди Д. Шульженко (2009) на сутність поняття «аутизм» полягають у визначенні цього феномену як важкої патології розвитку, обумовленої ураженням центральної нервової системи, що характеризується порушенням соціально-комунікативних та мовленнєвих функцій, наявністю атипових інтересів і форм поведінки.

Мультидисциплінарна робоча група з опрацювання медико-технічнологічних документів зі стандартизації медичної допомоги на засадах доказової медицини пацієнтам з аутизмом характеризує розлади аутистичного спектра як неврологічне захворювання, що характеризується якісними відмінностями, труднощами в побудові соціальних стосунків і спілкування, особливою стереотипністю поведінки (*Адаптована клінічна*, 2015).

На початку 2022 року набула чинності міжнародна класифікація хвороб 11 перегляду (МКХ-11). Згідно з цим документом розлади спектра аутистизму характеризуються стійким дефіцитом здатності ініціювати та підтримувати взаємну соціальну взаємодію та соціальну комунікацію, а також цілою низкою обмежених, повторюваних та негнучких моделей поведінки, інтересів чи діяльності особи, які є явно нетиповими або асинхронними згідно з її віковим критерієм та не відповідають соціокультурному контексту (*Diagnostic*, 2022).

Нова редакція Діагностичного та статистичного керівництва психічних розладів п'ятого перегляду, (DSM-5) представленого Американською психіатричною асоціацією, містить новий погляд на критерії діагностики розладів спектра аутизму. Натомість в загальноприйнятій тріаді порушень при аутизмі в DSM-5 об'єднано два напрямки – порушення у сфері соціальних відносин і порушення комунікативної взаємодії. Пояснюються це тим, що соціальна поведінка нерозривно взаємопов'язана зі сферою спілкування, отже, комунікативно-мовленнєвою сферою. На сьогодні окреслена сфера має назву «порушення соціальної комунікації» (*ICD-11 for Mortality*, 2022). И

Таким чином, узагальнюючи погляди наукової спільноти, розлади аутистичного спектра – це первазивне порушення розвитку, обумовлене поєднанням генетичної схильності та органічного ураження центральної нервової системи, що характеризується загальною асинхронією розвитку, патологією соціально-

комунікативної сфери, обмеженими патернами поведінки та стереотипними рухами.

Особливості дизонтогенезу психічного розвитку дітей при розладах аутистичного спектра. Детальний аналіз спеціальної літератури (Дж. Айрес (2005), І. Марценковський (2018), К. Островська (2012), А. Чупрікова (2012), Т. Скрипник (2014), Д. Шульженко (2009) та ін.) дозволив нам узагальнити основні ознаки та симптоми порушень при розладах аутистичного спектра. Отже, основними проявами визначеної нозології можна вважати такі: стереотипії, феномен тотожності, обмежена поведінка, ритуальна поведінка, аутостимуляція, аутоагресія, порушення сенсомоторної інтеграції. Розглянемо їх більш розгорнуто.

1. Стереотипії – відтворення ритмічних безцільних, механічних рухів, слів, або фраз, метою яких є повернення звичної сталості. Стереотипії вважаються механізмом захисту дитини з аутизмом від несприятливих чинників зовнішнього середовища. Відповідно до дослідження К. Дубовик, І. Марценковського (2018), проведеного на базі Науково-дослідного інституту психіатрії в дітей окресленої категорії, спостерігаються такі види стереотипій: зорова (перебирання пальцями перед очима, розглядання яскравих зорових стимулів тощо); слухова (притискання вух долонями; систематичне відтворення звуків за допомогою кінцівок власного тіла або сторонніх предметів з метою отримання приємних звукових відчуттів тощо); тактильна (напруження певних м'язів / груп м'язів тіла; стискання кистей «у кулак»; прагнення до міцних обіймів тощо); вестибулярна (розгойдування тулуба зі сторони в сторону; прагнення постійно кружляти на каруселях тощо); смакова (облизування предметів, частин тіла); нюхова (обнюхування предметів, інших людей).

2. Характерним симптомом розладів аутистичного спектра, пов'язаним із стереотипією, вважають *феномен тотожності*. Його проявом є протидія будь-яким змінам у навколишньому середовищі та схильність до збереження звичної сталості. Порушення звичного розпорядку життя дитини з розладами аутистичного спектра або зміни у звичному середовищі призводять до аутоагресії, атостимуляції, збільшення стереотипій.

3. Наступним проявом аутизму є *обмежена поведінка*. Це поведінка, за якої увага або інтерес аутичної дитини спрямовані на єдину гру, мультфільм тощо.

4. *Ритуальна поведінка* також пов'язана з потребою дитини цієї нозологічної групи в одноманітності та схильності в сталості. Така поведінка характеризується прагненням до чіткого дотримання режиму дня і звичного способу життя, порушення яких призводить до неадекватних поведінкових реакцій.

5. *Аутостимуляція* – це повторювальні дії, що відтворюються за допомогою власного тіла або навколишніх предметів з метою перемикання уваги від неприємних чинників навколишнього середовища, зняття емоційної напруги, натомість отримуючи приємні сенсорні відчуття. На відміну від стереотипії при аутостимуляції спостерігається тонізувальний ефект.

6. Ще однією поширеною ознакою розладів аутистичного спектра вважають *аутоагресію*. У дітей означеної категорії аутоагресія – це навмисна, неусвідомлена активність, що виражається в заподіянні собі фізичної шкоди. Такий прояв вважається захисним механізмом психічної сфери, спрямований на компенсацію агресивного потенціалу.

7. *Порушення сенсомоторної інтеграції*. Дж. Айрес (2005) визначає сенсорну інтеграцію як неврологічний процес, який впорядковує відчуття власного тіла, відчуття, що виникають в результаті зовнішніх впливів, та дає можливість використання тіла в конкретній ситуації. Цей процес являє собою впорядкування відчуттів і є найважливішою ланкою функціонування сенсомоторної системи. Проте якщо сенсорні та моторні процеси невпорядковані, «переварити» відчуття та «наситити» мозок неможливо. У дітей з розладами аутистичного спектра через порушення сенсомоторної інтеграції спостерігаються такі прояви: фрагментарність сприйняття зовнішньої інформації, внаслідок чого порушується сприйняття цілісної ситуації; порушення здатності одночасного сприйняття інформації, що надходить з різних сенсорних каналів; гіперчутливість до зовнішніх подразників.

Внаслідок цього виникає явище сенсорного перенавантаження, здатного викликати болісні відчуття.

Окрім зазначених ознак та симптомів порушення розвитку, при аутизмі спостерігаються *особливості когнітивного та комунікативно-мовленнєвого розвитку.*

Інтелектуальний розвиток дітей з аутизмом може варіюватися від унормованого (з особливостями когнітивної сфери) до глибокого ступеня порушення. Діагностика ускладнюється порушеннями комунікативного розвитку, що перешкоджає сприйняттю дитиною інструкції під час виконання діагностичних проб, тому вивчення стану інтелектуального розвитку учнів окресленої категорії є складним. Спираючись на дослідження І. Марцинковського (2018), К. Островської (2012), А. Чупрікова (2012), Т. Скрипник (2014), Д. Шульженко (2009), ми узагальнили особливості когнітивного розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, характерні дітям з унормованим типом інтелектуального розвитку та дітям з порушеннями інтелектуального розвитку.

Учням з розладами аутистичного спектра, інтелектуальний розвиток яких відповідає віковій нормі, характерні такі особливості когнітивного розвитку: конкретність мислення; недостатність інтерпретації інформації; стереотипність мислення; недостатня сформованість емоційного інтелекту; переважає візуальний тип мислення.

У дітей цієї нозологічної групи з порушеннями інтелектуального розвитку виокремлюють такі особливості когнітивного розвитку: недостатня сформованість уявлень про навколишнє (через фрагментарність сприйняття інформації); стереотипність мислення; диспропорційність між вербальним та невербальним інтелектом (невербальний інтелект випереджає розвиток середньостатистичної норми); добре розвинені візуальне мислення, зорова та механічна пам'ять; брак усвідомлення емоцій.

Отже, у дітей з аутизмом як з порушеннями інтелектуального розвитку, так і з унормованим типом інтелектуального розвитку спостерігаються порушення когнітивного розвитку, джерелом якого є асинхронія розвитку психічних процесів, адже одні функції відповідають віковій нормі (іноді випереджають), інші виявляються значно порушеними. Така диспропорційність перешкоджає повноцінному формуванню картини світу, відмічається когнітивна дефіцитарність.

Спираючись на дослідженнях науковців Г. Афузової (2016), Н. Базими (2015), О. Бєлової (2021), В. Вітюк (2016), В. Ворох (2020), Т. Коломоєць (2020), М. Логащук (2016), Т. Скрипник (2019), О. Таран (2014), Л. Тарасюк (2016), Д. Шульженко (2009), можемо стверджувати, що стан мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії охоплює широкий діапазон від повної несформованості мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення зі специфічними незначними порушеннями. Проте незалежно від рівня мовленнєвого розвитку при розладах аутистичного спектра ключовим симптомом є порушення комунікативної функції мовлення.

У дітей окресленої категорії з несформованими засобами вербального спілкування спостерігають такі особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку: мутизм; порушення розуміння зверненого мовлення; на тлі довготривалої несформованості мовленнєвих засобів спілкування можливий раптовий бурхливий мовленнєвий розвиток; автономне мовлення; відсутність мотивації до мовленнєвого спілкування; аутостимуляції в оральній ділянці; вокалізації.

Дітям з розладами аутистичного спектра, мовлення яких відповідає віковій нормі, характерні такі особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку: ехолалія (безпосередня, відтермінована); мовленнєві штампи; імпресивний аграматизм; пізнє формування займенника «Я»; неправильне вживання прийменникових конструкцій; порушення діалогічного мовлення; недоступне розуміння підтексту; порушення семантики; обмеженість лексичного запасу, проте можливе накопичення словника за вузько сфокусованою тематикою; недоступність розуміння та використання паравербальних засобів спілкування (пози тіла, міміки, жестів).

Таким чином, внаслідок порушення комунікативної функції в дітей з розладами

аутистичного спектра спостерігається викривлений варіант мовленнєвого розвитку. Наявна асинхронія позначається на формуванні діалогічного, імпресивного та експресивного мовлення в дітей зазначеної категорії.

Особливості навчальної поведінки учнів початкової школи з розладами аутистичного спектра. За твердженням О. Сергєєнкової, О. Столярчук, О. Коханової, О. Пасєки (2012) людська поведінка є одним із різновидів людської діяльності, що забезпечує зв'язок особистості з навколишнім середовищем і є результатом усвідомлених дій.

На наш погляд термін «навчальна поведінка» є узагальненим та характеризується вмінням дитини отримувати знання, їх засвоювати й використовувати відповідно до навчальної ситуації, діяти відповідно до правил, встановлених у закладі освіти. Навчальна поведінка охоплює коло навичок, необхідних учню початкової школи для успішного засвоєння освітньої програми, а саме: дотримання навчального розкладу; організація робочого місця; спрямовані погляд та увага на вчителя; виконання інструкцій учителя під час уроку; прийняття допомоги з боку дорослого (вчителя, асистента учителя); використання навчальних посібників за призначенням; виконання завдань, запропонованих учителем (за наслідуванням, самостійно, з допомогою).

Складність формування навчальної поведінки учнів з розладами аутистичного спектра полягає в ригідності адаптаційних механізмів окресленої категорії дітей, пов'язаної з дизонтогенетичними особливостями.

Результати наукового дослідження групи вчених J. Reitzel, J. Summers, B. Lorv (2013) вказують на зв'язок труднощів формування навчальної поведінки в дітей з несформованістю функціональних навичок поведінки в ранньому та дошкільному віці. Брак адаптивних навичок, а саме навичок спілкування та наслідувальної діяльності перешкоджає повноцінній участі в значущій взаємодії з навколишнім середовищем. Своєю чергою ці порушення призводять до звуження соціального досвіду, необхідного для пристосування дитини з аутизмом в умовах закладу загальної середньої освіти.

Дослідження Emily Mc Dougal, Deborah M. Riby, Mary Hanley (2020) підтверджує взаємозв'язок навчальної поведінки та здібностей учня з академічним середовищем, у якому він навчається. Фізичні та соціальні вимоги в цьому випадку є найбільшими бар'єрами на шляху формування навчальної поведінки.

Базуючись на результатах досліджень В. Білан (2021), А. Колупаєвої (2010), В. Синьова (2017), О. Таранченко (2010), Д. Шульженко (2017), виділимо чинники, що ускладнюють процес формування навчальної поведінки учнів з аутизмом.

1. Зміна соціального статусу, ускладнення середовища порушують звичний режим життя дитини з аутизмом.

2. Негнучкість та обмеженість патернів поведінки призводять до тривожності, страхів, агресії, стереотипій, аутоагресії.

3. Збільшення кількості дітей навколо учня з розладами аутистичного спектра призводять до сенсорного перенавантаження, адже вони створюють додатковий шум, метушіння, що в сою чергу виступає зайвими сенсорними подразниками.

4. Збільшення вимог до учня початкової школи з аутизмом призводить до відторгнення навчальної ситуації та неусвідомлення правил поведінки.

5. Порушення діяльності сенсорних каналів призводить до труднощів обробки інформації під час навчальної діяльності та цілісного сприйняття навчального матеріалу.

6. Через порушення комунікативної взаємодії учні зазначеної категорії відторгають допомогу педагога під час виконання завдань.

7. Буквальність мислення дітей зазначеної нозологічної групи перешкоджає усвідомленню абстрактних понять та засвоєнню складного матеріалу.

8. Специфіка сприйняття, приймання та обробки інформації, а саме ускладнення розуміння вербальної інформації, призводить до порушення усвідомлення правил поведінки на уроці.

9. Порушення розуміння соціальної ситуації призводить до порушення правил поведінки в закладі освіти.

Аналіз ознак та симптомів порушення спектра аутизму дозволив нам сформулювати прояви несформованості навчальної поведінки учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання:

1. Ігнорування вчителя, асистента вчителя, однокласників.
2. Відсутність спрямованого контакту очима.
3. Обмеження пізнавального інтересу певною тематикою.
4. Неможливість пристосовуватися до раптових змін у розкладі дня.
5. Застрягання на літерах, цифрах, інших знаках або символах.
6. Нездатність підтримувати діалог під час опитування.
7. Труднощі адаптації до приміщення класу (перенавантаження сенсорними подразниками).
8. Відторгнення допомоги дорослого під час навчання.
9. Інертність перемикання уваги між завданнями під час уроку.
10. Відстороненість від реальності під час уроку (учень закривається в собі).
11. Виконання однотипних, монотонних дій.
12. Протидія втручанню оточення в будь-яку діяльність.

Таким чином, першочерговим завданням під час інтеграції учнів окресленої категорії в інклюзивні заклади загальної середньої освіти є формування навчальної поведінки та мотивації до навчання.

Висновки. Розлади аутистичного спектра – це комплексне, наскрізне порушення розвитку, обумовлене генетичними чинниками, поєднаними з органічним ураженням центральної нервової системи. Ознаками цього порушення є асинхронія розвитку, порушення соціальної комунікації, обмеження патернів поведінки, стереотипні повторювальні дії. У здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра спостерігається несформованість навчальної поведінки та низький рівень мотивації до навчальної діяльності, що визначає фізичні та соціальні бар'єри їхнього подальшого розвитку.

У процесі теоретичного дослідження був простежений взаємозв'язок трьох особливостей дизонтогенезу психічного розвитку дітей цієї нозологічної групи та формування в них навчальної поведінки, а саме:

1. Ригідність адаптаційних механізмів.
2. Порушення імпресивного, експресивного та діалогічного мовлення. Сформованість мовлення в дітей цієї нозологічної групи може варіюватися від повної несформованості мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовленнєвого висловлювання, однак завжди наявні специфічні аутистичні ознаки.
3. Конкретність та стереотипність мислення; диспропорційність між вербальним та невербальним інтелектом; недостатня сформованість уявлень про навколишнє. Інтелектуальний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра має широкий діапазон – від глибокого порушення інтелектуального розвитку до унормованого.

Перспективи подальшої розробки досліджуваної теми полягають у вивченні шляхів формування навчальної поведінки та підвищення навчальної мотивації учнів початкової школи з розладами аустистичного спектра.

Література

Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах «Аутизм у дітей». Київ, 2015. 255 с. URL : https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2018_09_21_kn_scrinning.pdf (Дата звернення: 14.09.2022).

Афузова Г. В., Логащук М. О. Психолого-педагогічні основи розвитку мовленнєвих функцій при розладах спектру аутизму. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. Випуск 32 (частина 2). Київ, 2016. С. 272–279.

Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. Збірник наукових праць.* № 1. Київ, 2015. С. 51–56.

Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Випуск 40. Київ, 2021. С. 18–23.

Білан В. А. Організація психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з розладами аутистичного спектру. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. № 1. Умань, 2021. С. 6–19.

Вітюк В. В., Тарасюк Л. С. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині.* № 1. Луцьк, 2016. С. 75–81.

Дубовик К. В., Марценковський І. А. Порушення рухових функцій при розладах аутистичного спектра у дітей. *НейроNews : психоневрологія та нейропсихіатрія*. № 3 (104). Київ : ТОВ «Медичний журнал «Нейроньюс», 2018. С. 22–28.

Коломоєць Т. Г., Ворох В. І. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 8 (102). 2020. С. 27–40.

Колупаєва А. А, Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ. 2010. 96 с.

Мойсеєнко І. М. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. *Інноваційна педагогіка. Корекійна педагогіка*. Випуск 10. Т. 1. Одеса, 2019. С. 58–62.

Найдьонова Г. О., Зацепіна Т. В. Особливості гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 163–171. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-17

Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.

Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів ці спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць.* № 9. 2017. С. 190–205.

Скрипник Т. В. Освіта дітей з аутизмом : від міфу до реальності : навчально-наочний посіб. Київ : «Гнозіс», 2014. 26 с.

Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії : сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

Таран О. П. Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія педагогіка та психологія*. № 2 (43). Ялта, 2014. С. 276–283.

Тарасун В. В. Аутологія : теорія і практика : підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.

Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс, 2012. 184 с.

Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

Autism Spectrum Disorder (ASD) – CDC. URL : https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html (Дата звернення: 13.09.2022).

Ayres J. A. Sensory integration and the child. Western Psychological Services. 2005. P. 211.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition. URL : https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf (Дата звернення: 13.09.2022).

Dougal E. Mc, Riby D. M., Hanley M. Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders.* Edition 79. 2020. 200 p.

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.URL : https://icd.who.int/browse11/l-m/en (Дата звернення: 11.09.2022).

Reitzelab J., Summersab J., Lorvb B. Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavior Skills Training program for young children with Autism Spectrum Disorder who have significant early learning skill impairments and their families. *Research in Autism Spectrum Disorders.* Edition 11. 2013. P. 1291–1488.

References

Adapted clinical guideline "Autism in children", based on evidence (2015). https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2018_09_21_kn_scrinning.pdf (Access.: 14.09.22) (ukr).

Afuzova, H. V. & Lohashchuk, M. O. (2016). Psychological and pedagogical foundations of the development of speech functions in autistic spectrum disorders. *Scientific Journal. Special Psychology.* Issue 32 (Part 2). 272–279 (ukr).

Autism Spectrum Disorder (ASD) – CDC. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html (Access.: 13.09.22) (eng).

Ayres, J. A. (2015). Sensory integration and the child. Western Psychological Services. 211 (eng).

Bazyma, N. V. (2015). Theoretical study of the problem of autism. Actual problems of pedagogy, psychology and professional education. *Collection of Scientific Papers.* Iss. 1. 51–56 (ukr).

Bielova, O. B. (2021). Peculiarities of speech development of children with autism spectrum disorders. *Scientific Journal. Remedial Pedagogy.* Issue 40. 18–23 (ukr).

Bilan, V. A. (2021). Organization of psychological and pedagogical support for younger schoolchildren with autism spectrum disorders. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*. Issue 1. 6–19 (ukr).

Chuprykov, A. P. & Khvorova, H. M. (2012). Autism spectrum disorders: medical and psychological-pedagogical assistance : Ms. 184 (ukr).

Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition. https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf (Access: 13.09.22) (eng).

Dougal, E. Mc, Riby, D. M. & Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders.* Issue 79. 200 (eng).

Dubovyk, K. V. & Martsenkovskyi, I. A. (2018). Violation of motor functions in children with autistic spectrum disorders. *NeuroNews: psychoneurology and neuropsychiatry*. Issue 3 (104). 22–18 (ukr).

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. https://icd.who.int/browse11/l-m/en (Access: 14.09.22) (eng).

Kolomoiets, T. H. & Vorokh, V. I. (2020). Speech development of children with autism using modern didactic tools. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Issue 8 (102). 27–40 (ukr).

Kolupaieva, A. A. & Taranchenko, O. M. (2010). Children with special needs in general education: source link: teacher's guide: methodological manual. : ATOPOL (ukr).

Moiseienko, I. M. (2019). Theoretical approaches to the study of signs of autism in Ukraine. *Innovative Pedagogy. Remedial Pedagogy.* Issue 10. 58–62 (ukr).

Naidonova, H. O. & Zetsepina, T. V. (2020). Features of gender identity in adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) :* Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia National Educational Rehabilitation Academyll of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(2). 163–171. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-17 (ukr).

Ostrovska, K. O. (2012). Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism: monograph : «Triada Plus» (ukr).

Reitzelab, J., Summersab, J. & Lorvb, B. (2013). Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavior Skills Training program for young children with Autism Spectrum Disorder who have significant early learning skill impairments and their families. *Research in Autism Spectrum Disorders.* Edition 11. 1291–1488 (eng).

Serhieienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P. & Pasieka, O. V. (2012). Age psychology. Educational manual : Center for Educational Literature (ukr).

Shulzhenko, D. I. (2009). Basics of psychological correction of autistic disorders in children: monograph : National Pedagogical Dragomanov University (ukr).

Skrypnyk, T. V. (2014). Education of children with autism: from myth to reality: educational and visual guide : «Gnosis». 26 (ukr).

Skrypnyk, T. V. (2019). Children with autism in inclusion: scenarios of success: monogr. : Kyiv Hrinchenko University (ukr).

Synov, V. M. & Shulzhenko, D. I. (2017). Psychology of inclusive education of students with a spectrum of intellectual and autistic disorders. *Current Issues of Remedial Education (Pedagogical Sciences). Collection of scientific papers.* Issue 9. 190–205 (ukr).

Taran, O. P. (2014). Psychological aspects of speech disorders in children with autism. *Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and psychology series.* Edition 2 (43). 276–283 (ukr).

Tarasun, V. V. (2018). Autology: theory and practice: textbook : «Vadeks» (ukr).

Vitiuk, V. V., Tarasiuk, L. S. (2016). Speech development of children with autism as a guarantee for further education at school. *Pedagogical Journal of Volyn*. Issue 1. 75–81 (ukr).

INFLUENCE OF THE FEATURES OF MENTAL DEVELOPMENT DYSONTOGENESIS ON THE FORMATION OF EDUCATIONAL BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Tetiana Saienko, Lecturer at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: tetyanasaenko@gmail.com

The scientific review article summarizes the dysontogenesis of mental development according to the autistic type. It has been established that autism is a complex developmental disorder caused by genetic factors combined with organic damage to the central nervous system. Features of behavior, cognitive processes, communicative and speech development of schoolchildren with autism spectrum disorders are characterized. The leading signs of developmental disorders in autism are outlined: asynchrony of development, social communication disorders, restriction of behavior patterns, stereotyped repetitive actions. The definition of the concept of "educational behavior" has been clarified. It was determined that educational behavior is characterized by the child's ability to acquire knowledge, assimilate and use it in accordance with the educational situation, act in accordance with the rules established in the educational institution. Skills characteristic of children with established learning behavior are highlighted: following the learning schedule; workplace organization; looking and paying attention to the teacher; following teacher's instructions during lessons; accepting the help of an adult (teacher, assistant educator); using educational tools as intended; performance of tasks proposed by the teacher (by imitation, independently, with help). Factors that complicate the process of formation of educational behavior of students with autism are singled out. Manifestations of unformed educational behavior of students of general secondary education institutions are summarized: ignoring the teacher, assistant, classmates; lack of directed eye contact; limitation of cognitive interest in certain topics; inability to adapt to sudden changes in the daily schedule; fixation of attention on letters, numbers, other signs or symbols; inability to conduct a dialogue during an interview; difficulty adapting to classes (overload of sensory stimuli); refusal of adult help during training; inertia of switching attention between tasks during the lesson; detachment from reality during the lesson (the student withdraws into himself); execution of similar, monotonous actions; opposition to environmental interference in any activity.

Key words: *autistic spectrum disorders, students of general secondary education institutions, special education, dysontogenesis of mental development, academic behavior.*

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1013101584)
© Саєнко Тетяна Андріївна, 2022.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-15
УДК: 376-056.264:159.922.76

Світлана Володимирівна Федоренко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3321-6946
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри логопедії та логопсихології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
fedorenkosvit@gmail.com

Вікторія Олександрівна Погребняк
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7188-3152
аспірантка кафедри логопедії та логопсихології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
153_vika@ukr.net

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У науково-оглядовій статті розглядається проблема комунікативної компетентності дітей з порушеннями мовлення в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Авторами розкривається взаємозалежність комунікативної компетентності та соціалізації дитини з порушеннями мовлення в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Визначається взаємозалежність комунікативного розвитку дошкільника та соціальної адаптованості.

Акцентовано увагу на необхідності використання корекційної роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти, що безпосередньо пов'язана з розвитком комунікативної компетенції дошкільника з порушеннями мовлення, яка має позитивно вплинути на процес адаптації до нових соціальних умов.

***Ключові слова**: соціальна адаптація, соціалізація, діти з порушеннями мовлення, комунікативна компетентність, інклюзивний заклад дошкільної освіти.*

Вступ. Розгляд проблеми комунікативної компетентності дітей з порушеннями мовлення зумовлений глобалізацією та інформатизацією суспільства, яке ставить перед собою нові та складні вимоги соціалізації молодого покоління в умовах інклюзивного навчання.

Вивчення питання соціалізації та соціальної адаптації дошкільника дозволяє зазначити, що соціальне виховання починає формуватися ще в родинному колі та реалізується в різних соціальних умовах (Богуш, Варяниця, Гавриш, Курінна та Печенко, 2006). А сам процес соціалізації визначається як набуття дошкільниками соціального досвіду та здійснюється за допомогою залучення їх до різного роду діяльності (Гавриш, Рейпольська та ін., 2018). Важливо також відзначити, що гармонійний розвиток особистості та успішний процес соціальної адаптації в інклюзивному дошкільному закладі освіти значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних навичок дітей, серед яких важливим є вміння вступати в різні соціальні зв'язки з однолітками та педагогічним колективом (Мартиненко, 2017). Також важливим аспектом формування комунікативної компетентності дітей дошкільного

віку з порушеннями мовлення виступає проблема їх психологічної адаптації до інклюзивного освітнього середовища (Таран, Саліонович, 2021).

Соціалізація дітей у дошкільному закладі, як правило, спрямована на уникнення психотравмувальних ситуацій і запобігання девіантній поведінці. Однією з ключових проблем у соціалізації дітей з порушеннями мовлення є формування вміння налагоджувати соціальні зв'язки в колективі. Включення таких дітей у нові соціокультурні умови є важливим фактором у налагоджуванні міжособистісних взаємин та формуванні власної соціальної позиції в колективі. Планомірне залучення дітей з порушеннями мовлення до інклюзивного дошкільного закладу освіти створює передумови розвитку комунікативної компетентності ще в дошкільному віці.

Питання комунікативної компетентності знаходить своє місце у світовій та вітчизняній науці. За даними зарубіжних науковців, заклад дошкільної освіти має створити відповідні педагогічні умови для формування комунікативної компетентності дошкільників, що відображається в налагоджуванні соціальних взаємин між учасниками групи на рівні вербальних та невербальних взаємин. (Danby, Susan, 2002). Також важливого значення набуває рівень комунікативної компетентності вихователя дошкільного закладу, що має включати цілу низку комунікативно значущих якостей особистості, гуманістичну схильність до спілкування з вихованцями, готовність до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Palasevych, 2017).

Відповідно до досліджень вітчизняних науковців комунікативна компетентність визначається як один із основних факторів соціалізації дошкільника (Панченко, 2014). А рівень розвитку комунікативних здібностей та навичок певним чином залежить від індивідуальних особливостей дошкільника та рівня розвитку його мовлення (Баранець, Пахомова, 2020). Тому планомірне залучення дітей з порушеннями мовлення в спільну діяльність з однолітками дає перспективи своєчасного розвитку комунікативних здібностей та навичок ще в дошкільному віці (Мартиненко, 2017).

Отже, ціла низка наукових праць засвідчує важливість формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями мовлення, що може позитивно вплинути на ефективність та тривалість адаптаційного процесу в колективі їхніх однолітків. Своєчасне залучення дітей до інклюзивного закладу дошкільної освіти може відіграти значну роль у соціалізації та соціальному вихованні дошкільника, адже основними завданнями закладу є не лише всебічний розвиток особистості, а й виховання фізичної, культурної, творчої, соціально значущої особистості.

Поряд з цим, формування комунікативної компетентності в дошкільників з порушенням мовлення є складним та багатогранним процесом, який нерозривно пов'язаний із соціалізацію особистості в мікросередовищі та в суспільстві загалом. Запорукою цьому стає створення нових передумов формування освітнього процесу з урахуванням адаптованих умов соціалізації та корекції порушень розвитку в навчальному закладі. Увага сучасного інклюзивного закладу дошкільної освіти спрямована на оновлення змісту освіти, змінюється акцент на становленні глибшої, ніж раніше, диференціації та індивідуалізації процесу навчання, на розвиток життєвої компетенції, творчих здібностей та взаємостосунків дітей.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності дітей з порушеннями мовлення, які відвідують інклюзивні заклади дошкільної освіти. Визначити особливості формування комунікативної компетентності в дітей з порушеннями мовлення, що дозволить повноцінно реалізуватися їм як особистості в життєвому просторі соціальних відносин.

Методи: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури з питань комунікативної компетентності та соціальної адаптації дітей дошкільного віку з порушенням мовлення.

Виклад основних результатів дослідження. На сучасному етапі реформування

та розвитку спеціальної освіти в Україні важливого значення набуває впровадження інклюзії в загальноосвітні заклади, яка керується концептуальними, методичними положеннями у формуванні соціально-комунікативної діяльності всіх учасників групи.

Суспільні зміни освітньої парадигми вимагають оновлення змісту освіти, освітніх програм, удосконалення корекційно-реабілітаційної роботи та розробки нових стандартів, що спрямовані на формування цілої низки компетентностей у дітей дошкільного віку.

Однією з важливих складових розвитку дітей з порушеннями мовлення є комунікативна компетентність. Сучасні вчені (І. Баранець (2020), Н. Пахомова (2020), І. Мартиненко (2017) Л. Черних (2012) та ін.) комунікативну компетентність розглядають як важливий чинник у розвитку пізнавальних процесів, соціальних та життєвих показників особистості.

Комунікативна компетентність – це здатність особистості встановлювати необхідні контакти з людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечить ефективне спілкування (Бех, 1998). Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії з навколишніми людьми та є результатом мовленнєвої діяльності.

Вивчаючи питання комунікативної компетентності дошкільників з порушеннями мовлення, важливо відзначити дослідження Л. Соловйової (1996). Вчена у своїх працях розкрила взаємозалежності мовленнєвих та комунікативних умінь. Автор відзначила, що особливості розвитку мовлення в таких дітей перешкоджають налагоджуванню повноцінного спілкування в групі однолітків, спостерігається пасивність у спілкуванні та небажання йти на контакт, замкнутість, невпевненість у собі.

У своїх дослідженнях Л. Черних (2012) підкреслювала, що розвиток комунікативної компетентності дітей з порушеннями мовлення є провідним чинником соціалізації дошкільника в середовищі, адже саме в процесі спілкування в дитини складаються образи про навколишню дійсність, про довкілля, про саму себе.

Важливе значення мають дослідження О. Грибова (1995), в яких автор розглядає соціальну взаємодію дітей з порушеннями мовлення на основі комунікативної діяльності. За даними дослідника, між комунікативною компетентністю та комунікативними здібностями простежується тісний зв'язок, що здійснюється у певній парадигмі співвідношень: чим гірший показник розвитку комунікативних здібностей, тим нижчий рівень комунікативної компетентності.

За науковими напрацюваннями А. Панфілової (2007), комунікативна компетентність реалізується шляхом налагоджування соціальних контактів у звичних умовах, тобто формується певний комунікативний стиль взаємодії між учасниками групи. Даний стиль спілкування певною мірою залежить від індивідуальних особливостей дитини, від рівня розвитку мовлення та бажання дитини бути учасником певної соціальної групи.

Отже, опанування дітьми з порушеннями мовлення комунікативною компетентністю є суттєвою передумовою особистісного та когнітивного розвитку, а високий рівень мовленнєвої діяльності є показником успішної соціалізації особистості. Важливо відзначити, що в процесі соціалізації дитина вчиться адаптуватися в певному колективі, пристосовується до незвичних умов та вчиться налагоджувати міжособистісні зв'язки з новим оточенням. Відповідно формується певний алгоритм соціальної адаптації дошкільника в інклюзивному закладі освіти.

Соціальна адаптація розглядається як процес пристосування індивіда до навколишнього середовища за допомогою комунікації та спільної діяльності. Вона за своїм змістом керується певними завданнями, які досягаються особистістю в процесі її активної діяльності в соціумі (Фурман, 1998).

У своїх працях С. Капіца (2009) розкриває зміст соціальної адаптації як цілісний, динамічний, безперервний процес взаємодії особистості та соціального середовища, у ході якого формується поведінка, здатність особистості орієнтуватися в суспільстві.

Найважливішим періодом у становленні соціалізованої особистості є дошкільний вік. Розвиток соціальної адаптації та соціальних

навичок дитини в дошкільному віці стає основою пристосування індивіда в суспільстві. Загалом вміння взаємодіяти в колективі призводить до формування соціальної компетентності в малій групі. Дитина починає вчитися налагоджувати взаємостосунки, вирішувати конфліктні ситуації, формуються вміння презентації та самоконтролю (Божович, 2008).

На сьогодні гостро постає проблема соціалізації та соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення в закладі дошкільної освіти. Однією з оптимальних умов розв'язання цієї проблеми може бути включення дітей в інклюзивний заклад освіти. Спільне навчання та виховання за допомогою спеціально організованих умов дозволить дитині з порушеннями мовлення починати формувати соціальні зв'язки ще із самого дитинства. Окрім цього, дитина з порушеннями мовлення в тісній взаємодії з однолітками покращує свої мовленнєві навички та збільшує словниковий запас, у неї формується правильна вимова і, як свідчить практика, такі діти є менш сором'язливими та добре налагоджують взаємостосунки в колективі (Колупаєва, Таранченко та Білозерська, 2012).

Соціальна адаптація дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення до соціуму є і процесом, і результатом їх активного пристосування до умов нового соціального середовища. Вона розглядається як згрупування соціальних компетентностей та ціннісних орієнтацій групи та індивіда; засвоєння норм, традицій, звичаїв, стереотипів спілкування, досвіду ігрової діяльності тощо. У цьому аспекті мова і мовлення відіграють важливу роль. Мовлення як засіб спілкування, пізнавальної діяльності, засвоєння людських цінностей та соціокультурних норм виступає необхідною умовою навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення. Відповідно до цього мовленнєва діяльність є одним із ключових механізмів адаптації дошкільника. А рівень розвитку мовлення виступає як один із критеріїв успішного процесу соціальної адаптації особистості (Панченко, 2014).

У зв'язку з тим, що мовленнєва діяльність дітей з порушеннями мовлення має досить збіднений характер та визначається нестабільністю в міжособистісних взаєминах, діти надають перевагу невербальній формі спілкування. Вони безініціативні, пасивно залучаються до ігрової діяльності, складно налагоджують соціальні зв'язки в колективі, надають перевагу самостійній діяльності. Звідси можна відмітити, що комунікативна компетентність дітей з порушеннями мовлення стосовно однолітків зазвичай протікає у депривaційних умовах. Відповідно, перед фахівцями інклюзивного дошкільного закладу освіти постає не легке завдання, спрямоване на розвиток комунікативних навичок дітей з порушеннями мовлення та формування адекватних позитивних міжособистісних взаємин у мікросоціумі (Волосовец, Кутепова, 2011; Колупаєва та ін., 2012).

Успішність процесу соціальної адаптації певною мірою залежить від стилю взаємостосунків у колективі однолітків (Конопляста, Сак, 2010). Труднощі, пов'язані з комунікацією, призводять до замкнутості, байдужості дітей з порушеннями мовлення. Порушення комунікативних навичок у таких дітей стає перешкодою у вираженні власних емоцій, почуттів, бажань, створює труднощі в навчанні. Тому робота в інклюзивному закладі дошкільної освіти повинна йти не лише шляхом реалізації освітньо-виховних програм, а й повинна мати корекційне спрямування. І, безумовно, процес соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення в колективі однолітків більшою мірою спрямований на комунікативні взаємостосунки.

І. Мартиненко у своїх працях відзначала важливість моделювання ситуації спілкування та підкреслювала значущість створення розвивально-комунікативного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Вченою було визначено, що формування невимушеної атмосфери спілкування та взаєморозуміння між дітьми виникає внаслідок застосування різних видів роботи: перегляд фільмів, презентацій, вистав, а також використання ігрових ситуацій (дидактичні, розвивальні, комунікативні, рухові, музичні, сценічні ігри, ігри-драматизації тощо), віртуальних екскурсій. Все це так чи інакше

дозволить дошкільнику з порушеннями мовлення налагодити комунікативні зв'язки з однолітками та збільшить словниковий запас кожного малюка (Мартиненко, 2017).

Отже, важливе місце у навчально-виховній діяльності інклюзивного закладу дошкільної освіти посідає робота над розвитком правильного, логічного, змістовного мовлення. Важливим завданням на цьому етапі навчання є формування в дітей з порушенням мовлення потреби в засвоєнні знань та способів дій з ними, уміння постійно поповнювати свій запас знань та орієнтуватися в потоці інформації. Однак для вирішення зазначених завдань необхідно, щоб у дошкільника було добре розвинене експресивне мовлення. Корекційна робота в свою чергу спрямована на розвиток умінь сприймати мовленнєвий матеріал на слух та використовувати його під час спілкування. Вона має бути спрямована не тільки на всі компоненти мовлення (лексику, морфологію, фонологію, синтаксис, прагматику тощо), а й на розвиток слухового сприймання. Важливо пам'ятати, що одна з головних умов розвитку комунікативної компетентності дитини з порушеннями мовлення – спілкування з оточенням, тому прагматика має бути передовим компонентом програми з корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення (Соботович, Тищенко 2007).

Розвиток комунікативних умінь у дітей з порушеннями мовлення повністю залежить від того, як вони накопичують словниковий запас і опановують граматичну систему мовлення. Дитині з порушеннями мовлення досить складно засвоювати граматичну систему мовлення, що відображається в неправильних закінченнях, порушенні відтінків, пов'язаних зі зміною числа, роду, відмінка тощо. Усе це впливає на розвиток експресивного та імпресивного мовлення. Крім цього, у дітей порушена звуковимова відповідно до онтогенетичного розвитку дитини, відбувається заміна звуків, складів, порушене сприймання складової структури слова; розрізнення, упізнання та розпізнання слів, фраз, речень в різних умовах; слуховий контроль над вимовою; спостерігається порушення просодичної сторони мовлення, а саме: інтонування, наголос і темпо-ритмічна складові.

У цьому аспекті корекційно-розвивальна робота з дітьми з порушеннями мовлення передбачає заміну втрачених можливостей спілкування, відновлення мовлення та виправлення мовленнєвих і комунікаційних помилок. Система діяльності вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда включає ряд заходів, спрямованих на вирішення основних завдань комунікативного розвитку дошкільника; чергування різних видів діяльності, прийомів, методів і форм роботи педагога та дитини, що призведе до досягнення соціальної мети.

Спільна діяльність логопеда та вихователя може здійснити безпосередній вплив на розвиток особистості та її мовленнєвої діяльності. Завдяки такій спільній діяльності в дитини з порушеннями мовлення формуються певні знання, уміння та навички, що дозоляють їй краще соціалізуватися в колективі. Своєчасні та регулярні заняття зі спеціалістами закладу створять перспективу розвитку комунікативної компетентності, що так впливає на ефективність соціалізації дошкільника з порушеннями мовлення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, як показав аналіз літературних джерел, комунікативна компетентність дошкільника з порушеннями мовлення посідає вагоме місце в його всебічному та соціальному розвитку. У зв'язку з цим проблема формування комунікативної компетентності в цієї категорії дітей має важливе значення для їхньої адаптації в інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Огляд наукових досліджень показав, що комунікативна компетентність як одна із найважливіших характеристик розвитку особистості полягає в здатності людини сприймати та перероблювати інформацію. Вона починає формуватися ще в період дошкільного дитинства, коли діти вчаться ставити запитання, виражати свої емоції чи почуття, розуміти інструкції вихователя, коментувати свою діяльність тощо.

Потреба в спілкуванні закладається ще в дошкільному віці. Дошкільник вчиться вступати у

взаємостосунки з однолітками, батьками, педагогами, що породжує певного роду соціальну свідомість особистості. Однак низький рівень мовленнєвої діяльності дошкільника з порушеннями мовлення створює свого роду бар'єр у налагоджуванні стосунків в умовах інклюзивного навчання. Недостатній рівень комунікативних зв'язків впливає на здатність дитини соціально адаптуватися в суспільстві, починаючи вже із закладу дошкільної освіти. Тому, щоб процес соціальної адаптації в інклюзивному закладі дошкільної освіти був успішним та результативним, потрібна професійна, планомірна та систематична корекційна робота з розвитку комунікативних умінь та навичок дошкільника, забезпечена науковоємними методичними розробками, чому ми присвятимо подальші наші пошуки.

Література

Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2018. Вип. 39. С. 19–24

Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібник Київ : ІЗМН, 1998. С. 107.

Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В., Курінна С. М., Печенко І. П. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / Наук. ред. А. М. Богуш; За заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 221 с.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер, 2008. 398 с.

Волосовец Т. В, Кутепова Е. Н Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Москва : МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2011. 144 с.

Гавриш Н., Рейпольська О. та ін. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ: монографія / за заг.ред. О. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

Грибова О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией. *Дефектология.* 1995. № 6 С. 7–16.

Капица С. С. Понятие социальной адаптации в социологии. *Вестник Чувашского университета*. 2009. № 4.

Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Білозерська І. О. та ін. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. /за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.

Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : підручник для студентів ВНЗ. Київ, 2010. 256 с.

Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дис…. д-ра. псих. наук. 19.00.08 Київ, 2017. 502 с.

Панфилова А. П. Теория и практика общения. Москва : Академия, 2007. 288 с.

Панченко Т. Л. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. 2014. Вип. 27 С. 149–152.

Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.

Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. *Дефектология.* 1996. № 1. С. 62–66.

Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу

вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 144–156. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-13

Черних Л. А Особливості ділової комунікативної культури особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 2 (28).

Danby, Susan J The communicative competence of young children. *Australian Journal of Early Childhood*. 2002. № 27 (3) P. 25–30.

Palasevych I. Communicative competence of educators of preschool age children. *Human studies studios. Series "Pedagogics"*, 2017. 4/36 (2), P. 220–229.

References

Baranets, I. V. & Pakhomova, N. H. (2018). Peculiarities of impaired communication skills in senior preschool children with speech impairment. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Remedial pedagogy and special psychology*. Iss. 39. 19–24 (ukr).

Bekh, I. D. (1998). Personal-oriented education: educational and methodological manual : IZMN (ukr).

Bohush, A. M., Varianytsia, L. O., Havrysh, N. V., Kurinna, S. M. & Pechenko, I. P. (2006). Children and society: Peculiarities of socialization of children of preschool and primary school age: Monograph : Alma-mater (ukr).

Bozhovich, L. Y. (2008). Personality and its formation in childhood: Piter (rus).

Chernykh, L. A. (2012). Peculiarities of business communication culture of an individual. *Theoretical and Applied Problems of Psychology*. № 2 (28) (ukr).

Danby, Susan J. (2002). The communicative competence of young children. *Australian Journal of Early Childhood*. № 27 (3) 25–30 (eng)

Gribova, O. E. (1995). To the problem of analysis of speech communication in children with speech pathology. *Defectology.* № 6. 7–16. (rus)

Havrysh N., Reipolska O. at ol. (2018). Socialization of children of senior preschool age in preschool education enstitutions: monograph : Imeks-LTD (ukr).

Kapitsa, S. S. (2009). The concept of social adaptation in sociology. *Bulletin of the Chuvash University* № 4 (rus).

Kolupaieva A. A., Taranchenko O. M. & Bilozerska I. O. at ol. (2012). Basics of inclusive education: teaching methodological manual : A. S. K. (ukr).

Konopliasta, S. Yu. & Sak, T. V. (2010). Logopsychology: a textbook for higher education students : Kyiv. (ukr).

Martynenko, I. V. (2017). Psychological foundations of the formation of communicative activity in senior preschool children with systemic speech disorders. Thesis for the degree of Doctor of Psychological Sciences (ukr).

Palasevych I. (2017). Communicative competence of educators of preschool age children. *Human studies studios. Series "Pedagogics"*, 4/36 (2), 220–229 (eng).

Panchenko, T. L. (2014). Peculiarities of social and psychological adaptation of children with speech disorders. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Remedial pedagogy and special psychology*. Iss. 27 149–152 (ukr).

Panfilova, A. P. (2007). Theory and practice of communication : Akademiia (rus).

Sobotovych, Ye. F. & Tyshchenko, V. V. (2004). Program requirements for remedial training on speech development in senior preschool children with intellectual disabilities. : Aktualna osvita (ukr).

Solovieva, L. H. (1996). Features of the communicative activity of children with general underdevelopment of speech. *Defectology.* № 1. 62–66 (rus).

Taran, O. V. & Salionovych, M. O. (2021). Features of psychological adaptation to school of first-graders with speech disorders in inclusive educational environment. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 144–156. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-13 (ukr).

Volosovets, T. V & Kutepova, E. N. (2011). Inclusive practice in preschool education : MOZAIKA – SYNTEZ (ukr).

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A CONDITION FOR SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Svitlana Fedorenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology, National Pedagogical Dragomanov University

Viktoriia Pohrebniak, Postgraduate student of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology, National Pedagogical Dragomanov University.

The adaptation of children with speech disorders in an inclusive institution for the time being depends on socio-cultural institutions. It is implemented through the micro-society in which the child is and the society as a whole. Adaptation in its content reveals a wide range of interdependent relations aimed at the development of cognitive activity, social relationships in a small group, child's activities and communication. In this process, children of preschool age with speech disorders not only develop social experience, but also begin to form social position, status, ability to interact with peers.

It is important to note that a child with speech disorders requires special help not only from society, which is directly related to the inclusive implementation of the educational process, but also corrective predicting of professionals who design individual development and lead the child through integrated rehabilitation process.

The entry of a child with speech disorders into an inclusive preschool environment is a responsible and difficult period in a child's life, as it is connected with changes in social environment, lifestyle and activities.

It is obvious that work in an inclusive preschool institution is implemented not only through educational programs, but also has a corrective direction. And of course, the adaptation process of children with speech disorders in a group of children who do not have speech disorders is more focused on communicative relationships. However, the communication process of children with speech disorders with peers usually takes place in a depressed environment, which is manifested in the inability to establish social relations and leads to the formation of a specific communicative competence. Therefore, educators, speech therapists, psychologists of preschool educational institutions face a difficult task which is aimed at developing communication skills of children with speech disorders and the formation of adequate positive interpersonal relationships in a group.

Key words: *children with speech disorders, social adaptation, communicative competence, primary school age.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Федоренко С. В. – 50 %, Погребняк В. О. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 11.10.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 100 % (Unicheck ID1013101586)
©Федоренко Світлана Володимирівна, Погребняк Вікторія Олександрівна, 2022.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА
CHAPTER 4. SOCIAL WORK

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16
УДК: 316.772.4:331.542

Галина Василівна Лещук
ORCID iD http://orcid.org/0000- 0002-0017-9464
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
та менеджменту соціокультурної діяльності,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна,
h.v.leshchuk@gmail.com

НЕНАСИЛЬНИЦЬКА КОМУНІКАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ЕФЕКТИВНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЯХ

У науково-оглядовій статті розкрито сутність ненасильницької комунікації як інструменту ефективної міжособистісної взаємодії у соціономічних професіях. Зазначено, що ненасильницька комунікація є таким підходом до комунікації, який акцентує увагу на важливості взаємного розуміння та визнання потреб усіх учасників комунікативного процесу як фактора їх мотивації до діяльності. Обґрунтовано важливість ненасильницької комунікації в соціономічних професіях, в яких саме від комунікації залежить ефективність професійної діяльності. *Простежено відмінності ненасильницької комунікації від насильницької комунікації. Схарактеризовано основні компоненти ненасильницької комунікації та алгоритми формування основних умінь, необхідних для ненасильницького спілкування.*

Ключові слова: *комунікація, спілкування, насильство, насильницька комунікація, ненасильницька комунікація, соціономічні професії.*

Вступ. Людське суспільство неможливо уявити без комунікації, яка супроводжує його на всіх етапах розвитку та є основою соціального буття, підґрунтям для формування особистості, джерелом пізнання та взаєморозуміння між людьми, інструментом налагодження міжособистісних та професійних відносин, а також засобом впливу на систему соціальних відносин, інструментом управління суспільними процесами тощо. Попри розуміння визначальної ролі ефективної комунікації в суспільному розвитку, мусимо визнати, що досі залишаються поширеними ті форми спілкування, які можна вважати непродуктивними, насильницькими і які базуються на використанні маніпулятивних, авторитарних інструментів взаємодії.

Насильницька комунікація негативно впливає на багато сфер життєдіяльності людини, породжуючи низку проблем і конфліктів. Особливо актуальною є проблема насильницької комунікації для тих сфер професійної діяльності, де спілкування є основним інструментом міжособистісного взаємозв'язку. У соціономічних професіях, в основі яких лежить соціальна взаємодія, саме від комунікації залежить результат професійної діяльності. Насильницька комунікація, яка характеризується прагненням до маніпулювання, придушення ініціативи партнера, веде до дистанціювання в стосунках фахівець-клієнт, порушує процес довіри, емпатії, може спричиняти міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти.

Проблему ненасильницької комунікації слід розглядати в контексті більш глобальних наукових досліджень, присвячених проявам насильства в різних сферах людської діяльності. Насильство, як суспільний феномен, що пронизує всю історію цивілізаційного розвитку,

можемо трактувати як міждисциплінарну категорію, яка привертала і привертає увагу дослідників з різних галузей наукового знання. В. Фуркало (1998), досліджуючи проблему насильства та ненасильства у філософському контексті, зазначає, що досі недостатньо проаналізованим є зміст насильства і ненасильства, не повною мірою вивченими залишаються механізми трансформації насильства в ненасильство. К. Кальницька (2011) досліджує концепт насильства-ненасильства в контексті антропології та етики, трактуючи феномен «ненасильство» як недосяжний принцип суспільного буття та безумовну позитивну цінність. Біологічні та соціальні аспекти насильства, умови переходу від насильства до ненасильства знайшли відображення в працях К. Лоренца, який обґрунтував насильство з позицій біогенетики та етології (Lorenz, 1973). Дослідження причин насильства, класифікацію форм насильства з точки зору психоаналізу зроблено З. Фрейдом (Freud, 2020) і Е. Фроммом (Fromm, 1990).

До аналізу концептуальних засад ненасильницької комунікації у вітчизняній науці звертається М. Дикун (2019), яка розглядає ненасильницьку комунікацію як метод ефективного спілкування. У контексті професійної діяльності соціальних працівників аналізує ненасильницьку комунікацію С. Петрова (2020). Дослідниця окреслює важливу роль ненасильницької комунікації, зокрема, у попередженні професійного вигорання фахівців соціономічних професій, у формуванні в соціальних працівників навичок емпатії (емпатичного слухання) та самоемпатії. Л. Пєтушкова (2016) досліджує ненасильницьке спілкування як технологію побудови діалогу працівника соціальної сфери з клієнтом. Однак, попри свідчення зростаючого наукового інтересу до ненасильницької комунікації дотично до соціономічних професій, це питання все ще потребує поглибленого вивчення в аспектах підвищення ефективності міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій засобами ненасильницької комунікації.

Мета статті: розкрити сутність ненасильницької комунікації як механізму ефективної міжособистісної взаємодії в соціономічних професіях.

Методи дослідження. *У ході дослідження для досягнення поставленої мети нами були використані методи* аналізу філософської, психолого-педагогічної, соціологічної наукової джерельної бази, порівняння, узагальнення, синтезу для розкриття сутності поняття «ненасильницька комунікація».

Виклад основних результатів дослідження. Соціономічні професії або професії типу «людина-людина» – це професії суб'єкт-суб'єктного типу, в яких предметом вивчення, впливу, розвитку та обслуговування є окремі індивіди, соціальні групи, людські спільноти та соціальні системи. Цю групу професій ще можна назвати людиноорієнтованими, оскільки об'єктом професійного впливу в них є саме людина. В основі усіх соціономічних професій лежить комунікація як основний інструмент налагодження міжособистісної взаємодії, оскільки спілкування займає до 80 % часу в професійній діяльності фахівців соціономічного профілю (Руденко, 2017). Саме від комунікації залежить ефективність професійної діяльності та в кінцевому результаті – її результативність. У сучасних умовах саме ненасильницька комунікація покликана змінити підходи до міжособистісної професійної взаємодії, які тривалий час толерувалися у вітчизняному професійному середовищі й які можемо віднести до проявів насильницької комунікації.

Насильницьку комунікацію характеризує вплив на співрозмовника через вимоги, заборони, оцінювання його діяльності та поведінки, порівняння з іншими, критика та похвала, покарання та заохочення, ігнорування, вказівки, поради, нотації, менторські настанови. Насильницька комунікація містить яскраві ознаки маніпулятивного впливу, що проявляється в нав'язуванні зразків для наслідування та прикладів правильної, на думку одного із комунікантів, поведінки. У насильницькій комунікації взаємовідносини всіх учасників соціальної взаємодії базуються на підпорядкуванні та пригніченні, коли одна зі сторін відчуває провину, страх, приниження,

інша – своїм агресивно домінантним ставленням виявляє антипатію до партнера з комунікації. Все це, безсумнівно, позначається на продуктивності будь-якого спілкування. У соціономічних професіях, де продуктивна комунікація є однією з необхідних умов досягнення поставлених професійних задач, особливо гострою є необхідність у подоланні сформованих традицій насильницької комунікації.

Ненасильницька комунікація – такий підхід до комунікації, який акцентує увагу на важливості взаємного розуміння та визнання потреб усіх учасників комунікативного процесу як фактора їхньої мотивації до діяльності – на противагу взаємній агресії, страху, провині, примусу, погрозам.

За твердженням G. Sharp (1973), автором концепції ненасильницької комунікації (ненасильницького спілкування, Nonviolence communication, NVC) є американський психолог М. Розенберг (M. Rosenberg), який обґрунтував її у 1960-х роках, насамперед як ефективний інструмент запобігання конфліктам та налагодження ефективної взаємодії між людьми. Сам М. Розенберг ненасильницьку комунікацію називав «мовою життя», тим самим підкреслюючи її гуманістичний людиноорієнтований характер. Ненасильницька комунікація М. Розенберга акумулювала світоглядні цінності М. Ганді, який не визнавав насильство як інструмент для досягнення будь-яких цілей та пропагував ненасильство як соціальну та політичну стратегію, та К. Роджерса, який вважав емпатію основою ефективної роботи терапевта та особистісних змін клієнта (Sharp, 1973). Таким чином, ця концепція базується на принципах гуманістичної психології та педагогіки, які визнають особистість найвищою цінністю, унікальною цілісною системою, здатною до самоактуалізації.

В основі концепції ненасильницької комунікації лежить переконання, що первинний намір людини завжди є позитивним попри всі його можливі наслідки. Ключові положення теорії ненасильницької комунікації М. Розенберг виклав у своїй праці «Ненасильницька Комунікація – мова життя» («Nonviolent Communication: A Language of Life») та заснував Центр Ненасильницької Комунікації (*The Center for Nonviolent Communication* (*CNVC*), який сьогодні налічує понад 200 тренерів, які активно працюють у більш ніж 95 країнах світу (*The Center*, 2022). В Україні принципи ненасильницької комунікації втілює в практику Український центр Ненасильницького спілкування та примирення «Простір Гідності» (Dignity Space), заснований у 2015 році. Метою цієї громадської організації є сприяння розвитку суспільної культури діалогу через поширення методик та навичок запобігання і врегулювання конфліктів на різних рівнях суспільної взаємодії.

Ненасильницька комунікація має широкий спектр застосування: вона працює як у неформальному спілкуванні з дітьми та дорослими, у неформальному та в професійному середовищі, соціальних інституціях, освітніх закладах тощо. Вважається, що вона є простим і практичним методом, який покращує міжособистісну взаємодію, навчає по-новому проявляти себе, допомагає налагодити взаєморозуміння з іншими людьми, вчить цінувати почуття та потреби – свої та оточуючих, і надавати якісний зворотний зв'язок.

Ненасильницька комунікація передбачає зміну звичної стратегії мислення та поведінки людини у конфліктних ситуаціях з реактивної (емоційна відповідь на подразник) на усвідомлену та співчутливу. Для цього пропонується постійно дбати про себе та свої потреби, а в діалозі з людьми уникати оцінювання та критики, натомість звертати увагу на факти, свої почуття, а також почуття і потреби партнера, що є особливо важливим у соціономічних професіях, де розуміння емоційного стану та потреб клієнта часто і є предметом професійних рефлексій.

М. Розенберг (2003) зазначає, що немає конфліктів на рівні потреб: усі складні ситуації можна вирішити за рахунок створення нових способів їх задоволення. Таким чином, він стверджує, що комунікація без агресії та насильства цілком можлива як на особистісному, так і на професійному, соціальному рівнях.

Ненасильницька комунікація, насамперед, спрямована на розвиток в учасників комунікації умінь до:

– виявлення міжособистісних почуттів – усвідомлення власних почуттів, емоцій і бажань співрозмовника, пов'язаних із взаємовідносинами; розуміння і пояснення свого внутрішнього стану через так звані «Я-повідомлення» та «Я-висловлювання»);

– об'єктивного розумінням станів, думок, почуттів, а також потреб партнера зі спілкування, трансляція йому цього розуміння, що лежить в основі емпатійної відповіді;

– переключення у способах взаємодії відповідно до ситуації та потреб співрозмовника;

– передачі оточуючим досвіду ненасильницької комунікації (Rosenberg, 2003).

Ненасильницька комунікація за М. Розенбергом складається із чотирьох компонент:

1. Спостереження без оцінювання партнера по комунікації, оскільки поєднання спостереження з оцінкою викликає у співрозмовника почуття, що його критикують, і це змушує займати захисну позицію. За таких умов ненасильницька комунікація стає неможливою.

2. Ідентифікація та вияв почуттів. Ця компонента пов'язана з необхідністю розширення словникового запасу, що давав би змогу висловити увесь спектр почуттів, які ми переживаємо в певний момент. При цьому важливо розрізняти почуття та думки, почуття та оцінки свого стану, а також почуття та оцінки, які ми отримуємо від оточуючих, та їхні реакції на наші почуття.

3. Підтвердження потреб, що лежать в основі власних почуттів. Цю компоненту М. Розенберг (2020) пов'язує із взяттям відповідальності за свої почуття. На шляху до формування такої емоційної відповідальності індивід проходить три стадії: «емоційне рабство», тобто впевненість у власній відповідальності за почуття, які виникають у співрозмовника; «виклик», або відмова від байдужості до почуттів інших людей; «емоційна свобода», що передбачає розуміння відповідальності за власні, а не чужі почуття, й усвідомлення неможливості задоволення чужих потреб за рахунок своїх власних.

4. Прохання, позбавлене ознак вимоги. При цьому прохання має бути чітким та лаконічним, той, хто звертається з проханням, має точно знати, на який відгук і результат він очікує. Важливою особливістю цієї компоненти є також характер прохання: воно має бути у формі запиту, а не наказу чи вимоги.

Таким чином, спостереження, почуття, потреби та прохання є основними компонентами концепції ненасильницької комунікації. У першій компоненті увага акцентується на необхідності відокремлення спостереження від оцінювання. У другій йдеться про необхідність виражати почуття та емоції. Третя складова ненасильницької комунікації передбачає визнання потреб, які приховуються за нашими почуттями. І, нарешті, остання компонента окреслює необхідність чіткості у висловлюваннях та формулюванні своїх прохань.

До необхідних умов ненасильницької комунікації можна віднести і вміння виражати себе («Я-повідомлення») та готовність до емпатійного розуміння співрозмовника. У соціономічних професіях, які іноді ще називають «допомагаючими», здатність до емпатії є однією з базових «емоційних особливостей фахівця, яка відіграє велику роль у відносинах учасників соціальної взаємодії, в сприйнятті ними один одного, у встановленні взаєморозуміння між ними» (Лещук, 2021, с. 179). Під емпатійним розумінням маємо на увазі повагу до переживань співрозмовника, спілкування, позбавлене настанов та повчань. Завдяки цьому співрозмовник отримує можливість для самовираження, необхідного для вирішення тієї чи іншої проблеми.

Для формування вміння виражати себе (самовираження) М. Розенберг (2003) пропонує такі алгоритми:

1. Вияв власних почуттів, що мають місце в поточний момент.

2. Опис того, що я бачу і на що звертаю увагу.

3. Пояснення, які мої потреби пов'язані з тими почуттями, що виникають у мене.

4. Опис кроків, які я планую зробити для підвищення якості мого життя.

На формування емпатійного розуміння співрозмовника спрямовані такі алгоритми:

1. Емпатійне сприйняття почуттів співрозмовника.

2. Емпатійне сприйняття спостережень партнера зі спілкування.

3. Емпатійне сприйняття потреб співрозмовника в контексті пов'язаних з ними почуттів.

4. Емпатійне сприйняття бажаних дій партнера, спрямованих на підвищення якості його життя.

Не менш важливою метою ненасильницької комунікації є налагодження індивідом відносин із самим собою – самоемпатії, оскільки «оцінка поведінки з точки зору власних потреб – це стимул для змін» (Rosenberg, 2003), без яких неможливе формування усіх компонент ненасильницької комунікації. Як зазначає О. Петрова (2020), через самоемпатію фахівець соціономічного профілю вчиться оцінювати власні потреби та застосовувати свій особистісний ресурс для їх задоволення та балансування емоційного стану. Ненасильницька комунікація також полегшує процес діагностики проблеми клієнта, в основі якої лежать незадоволені потреби, дозволяє легко переходити з рівня аналізу індивідуальних потреб на груповий рівень. Серед ключових положень, що лежать в основі ненасильницької комунікації – в усіх подібні потреби; у кожного є можливість задоволення своїх потреб; усі наші почуття і є показниками задоволення та незадоволення потреб; у всіх присутня потреба ділитися почуттями з оточуючими; співчуття є способом вияву своїх потреб. Практика застосування ненасильницького спілкування також є механізмом вирішення спірних та конфліктних ситуацій, які є невід'ємною складовою процесу міжособистісної взаємодії. При цьому потенціал ненасильницької комунікації не обмежується лише сферою професійної діяльності, але й стимулює персональні, міжособистісні та соціальні зміни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На фоні складної соціальної ситуації особливо зростає потреба у фахівцях, здатних тактовно та делікатно ідентифікувати потреби клієнтів, розуміти їхній емоційний стан і в той же час зберігати власну емоційну рівновагу. У контексті нашого дослідження ненасильницька комунікація розглядається як основа для застосування різноманітного арсеналу засобів для досягнення консенсусу, реалізації взаємоприйнятного дискурсу, незбиткового досягнення комунікативних цілей усіма учасниками міжособистісної взаємодії в професіях соціономічного типу. Концепція ненасильницької комунікації, будучи фінансово не затратною технологією, є незамінним інструментом налагодження ефективної міжособистісної взаємодії для фахівців соціономічних професій в умовах загострення соціальних криз останніх років – пандемії коронавірусної інфекції, воєнних дій, зростання кількості соціально вразливих категорій населення, ускладнення загальної ситуації із соціальним захистом громадян тощо.

Наразі тема ненасильницької комунікації лише починає привертати увагу вітчизняних дослідників, тому її потенціал усе ще залишається нерозкритим. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці конкретних технологій формування навичок ненасильницької комунікації в індивідуальній або груповій роботі фахівців соціономічних професій.

Література

Дикун М. В. Метод ненасильницької комунікації як шлях до ефективного спілкування. *Національна ідентичність в мові і культурі: збірник наукових праць*. Київ: Талком, 2019. С. 153–155.

Кальницька К. О., Кальницька Ю. С. Дихотомія «насильство-ненасильство» у філософській антропології та етиці XX століття. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2011. Вип. 94. Т. 1. С. 177–180.

Лещук Г. В. Сутнісні характеристики емпатії як професійно значущої риси соціального працівника. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 176–184. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-16

Петрова С. О. Застосування методу ненасильницького спілкування в сфері соціальної роботи сучасної України. Соціальна робота і сучасність: теорія та практика професійного й особистісного розвитку соціального працівника: матеріали Десятої Міжнародної науково-практичної конференції (18 грудня 2020 року, м. Київ) / КПІ ім. Ігоря Сікорського, ФСП, КФ. Київ : Ліра-К, 2020. С. 172–175.

Пєтушкова Л. А. Ненасильницьке спілкування як технологія побудови діалогу працівника соціальної сфери з клієнтом. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 64–69.

Розенберг М. Ненасильницьке спілкування. Мова життя. Київ : Ранок, 2020. 256 с.

Руденко Л. Формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій: гносеологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2017. № 1. С. 27–36.

Фуркало В.І. Філософський аналіз проблеми насильства і ненасильства в суспільному розвитку: автореф. дис... канд. філос. наук : 09.00.03. Львів, 1998. 17 с.

Freud S. Essays and Papers. Riverrun editions. Quercus Publishing Plc, 2020. 320 p.

Fromm E. The Sane Society. Holt Paperbacks; Reissue edition, 1990. 384 p.

Lorenz K. Motivation of Human and Animal Behavior: An Ethological View: New York, 1973. 423 p.

Rosenberg M. Nonviolent Communication: A Language of Life. Encinitas: PuddleDancer Press, 2003. 222 p.

Sharp G. The politics of nonviolent action. Boston: Porter Sargent, 1973. 450 p.

The Center for Nonviolent Communication (CNVC) URL : https://www.cnvc.org (Дата звернення: 30.09.2022).

References

Dykun, M. V. (2019). The method of nonviolent communication as a way to effective communication. *National identity in language and culture: a collection of scientific papers* : Talkom. 153–155 (ukr).

Freud, S. (2020). Essays and Papers. Riverrun editions. Quercus Publishing Plc. 320 (eng).

Fromm, E. (1990). The Sane Society. Holt Paperbacks; Reissue edition. 384 (eng).

Furkalo, V. I. (1998). Philosophical analysis of the problem of violence and nonviolence in social development. *Candidate's thesis*. 17 (ukr).

Kalnytska, K. O., Kalnytska, Yu. S. (2011). Dichotomy "violence-nonviolence" in philosophical anthropology and ethics of the 20th century. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological sciences.* 94. 1. 177–180 (ukr).

Leshchuk, H. V. (2021). Essential characteristics of empathy as a professionally significant feature of a social worker. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal /: Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 176–184. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-16 (ukr).

Lorenz, K. (1973). Motivation of Human and Animal Behavior: An Ethological View. New York. 423 (eng).

Petrova, S. O. (2020). Application of the method of nonviolent communication in the field of social work in modern Ukraine. *Social work and modernity: theory and practice of professional and personal development of a social worker: materials of the Tenth International Scientific and Practical Conference (December 18, 2020, Kyiv*) : Lira-K. 172–175 (ukr).

Pietushkova, L. A. (2016). Nonviolent communication as a technology for building a dialogue between a social worker and a client. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Psychological and pedagogical sciences.*1. 64–69 (ukr).

Rosenberg, M. (2003). Nonviolent Communication: A Language of Life. Encinitas: PuddleDancer Press. 222 (eng).

Rozenberh, M. (2020). Nonviolent communication. Language of life. Ranok. 256 (ukr).

Rudenko, L. (2017). Formation of worldview of future specialists in socionomic professions: epistemological aspect. Pedagogy and psychology of professional education. 1. 27–36 (ukr).

Sharp, G. (1973). The politics of nonviolent action. Porter Sargent. 450 (eng).

The Center for Nonviolent Communication (CNVC) https://www.cnvc.org (Access.: 30.09.22) (eng).

NONVIOLENT COMMUNICATION AS A MECHANISM OF EFFECTIVE INTERPERSONAL INTERACTION IN SOCIONOMIC PROFESSIONS

Halyna Leshchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail : h.v.leshchuk@gmail.com

The article reveals the essence of nonviolent communication as a tool for effective interpersonal interaction in socio-economic professions. It is noted that non-violent communication is an approach to communication that emphasizes the importance of mutual understanding and recognition of the needs of all participants in the communication process as a factor in their motivation for activity. The genesis of concept of non-violent communication has been described. The importance of non-violent communication in socio-economic professions, in which the effectiveness of professional activity depends on communication, is substantiated. The differences between non-violent communication and violent communication are traced: violent communication is characterized by the desire to manipulate, suppress the initiative of the partner, leads to distancing in the specialist-client relationship, violates the process of trust and empathy, can cause interpersonal and intrapersonal conflicts. The main components of nonviolent communication and algorithms for the formation of basic skills necessary for nonviolent communication are characterized. The main components of the concept of nonviolent communication are observations, feelings, needs and requests. It was concluded that non-violent communication is the basis for the use of a diverse arsenal of means to achieve consensus, the implementation of mutually acceptable discourse, the sustainable achievement of communicative goals by all participants of interpersonal interaction in professions of the socionomic type in the conditions of the exacerbation of social crises in recent years - the pandemic of coronavirus infection, military actions, the increase in the number of socially vulnerable categories of the population, complication of the general situation with social protection of citizens, etc. The prospects of further scientific research are outlined, which consist in the development of specific technologies for the formation of nonviolent communication skills in individual or group work of specialists in socionomic professions.

Key words: communication, violence, violent communication, nonviolent communication, socionomic professions.

Стаття надійшла до редакції / Received 03.09.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 97,7 % (Unicheck ID1013101534)
© Лещук Галина Василівна, 2022.

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-17
УДК: 364-7:005.95/.96

Анна Костянтинівна Штефан
ORCID iD https://doi.org/10.26565/2218-2470-2021-11-07
аспірантка кафедри соціальної філософії та управління,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна
a.k.shtefan@gmail.com

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ НОВОПРИБУЛИХ СПІВРОБІТНИКІВ ОРГАНІВ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА ЗАСАДАХ МЕНЕДЖЕРІАЛІЗМУ

У науково-методичній статті окреслено особливості реалізації засад нового соціального менеджменту в умовах органів соціального обслуговування. Наведено приклад одного із завдань кадрової служби органу місцевого самоврядування, а саме: розвиток навичок толерантного спілкування співробітників на етапі їхньої професійної адаптації. Інструментами реалізації цього

завдання визначені положенням про адаптацію новоприбулих працівників та план адаптаційного періоду. Метою статті є розкриття етапів впровадження програми професійної адаптації новоприбулих співробітників органів соціального обслуговування, яка розроблена засобами зазначених інструментів із використанням підходів соціального менеджменту в соціальному обслуговуванні громадян.

Ключові слова: *соціальна робота, соціальний менеджмент, менеджеріалізм, професійна адаптація, учасники процесу адаптації, толерантність.*

Вступ. Сучасна Україна – це суспільство із соціальною спрямованістю на сталий інноваційний шлях розвитку, яке прагне досягти європейських стандартів життя на основі створення умов для вільного розвитку особистості у всіх сферах суспільного життя, пропаганди високих зразків духовності та моральності, насамперед, в системі соціального обслуговування клієнтів, адже від рівня професіоналізму, освіченості, культури та моральності співробітників органів місцевого самоврядування залежить результат функціонування інституту держави загалом.

В. Андрущенко (2003) зазначає, що розвиток соціальної роботи в Західній Європі з середини XX століття зазнавав постійної критики: неефективність, відсутність чітко визначених етичних цінностей, маніпулятивність, корумпованість щодо соціальних виплат та безкоштовної допомоги, недостатня допомога тим, хто її найбільше потребує, компенсаційний підхід, невизначеність пріоритетів фінансування соціальних програм, некваліфікований персонал навчання тощо. Наукові пошуки щодо оптимізації надання послуг соціального обслуговування досягли консенсусу через теорію менеджеріалізму Д. Осборна та Т. Геблера (1992), адже відбулося поєднання людяного толерантного ставлення з управлінськими прийомами, спрямованими на підвищення ефективності та продуктивності соціальних послуг. На необхідності формування управлінських компетентностей майбутніх соціальних працівників, важливих для здійснення безпосереднього управління соціальною установою, самоменеджменту та роботи з клієнтами, наголошує М. Кузьміна (2021). З цього часу у наукових дискусіях про мультикультуралізм, соціальний плюралізм і пошук відповідних відповідей на розмаїття та відмінності, ідея толерантності почала відігравати центральну роль.

Сьогодні розвиток толерантності співробітників має стати наскрізною метою в діяльності всіх соціальних інституцій, особливо тих, які здійснюють безпосереднє спілкування з клієнтами. Формування та розвиток внутрішньої соціальної політики будь-якої організації залежить безпосередньо від керівника та служби управління персоналом (Андрущенко, 2003), ключовими компетенціями якого є здатність розбудовати стосунки з іншими на основі співпраці, взаєморозуміння та толерантності, готовність приймати інших людей, їхні погляди, звичаї та особливості такими, якими вони є. З іншого боку, працівник як держслужбовець також має вміти не допускати або швидко вирішувати конфлікти та напружені ситуації. Як негативний приклад також згадаймо бійки українських парламентарів у Верховній Раді України, «війну за владу», утиски опозиції тощо. Непрофесійна діяльність і низька культура окремих державних посадових осіб сприяють поглибленню кризи та нетерпимого спілкування.

Толерантність є важливим компонентом професійної компетенції соціального працівника, вона є основою його професійної свідомості. Толерантність як професійно важлива якість фахівця розкриває свою сутність у його здатності без агресії сприймати, крім власних, судження, спосіб життя, характер поведінки, зовнішність та інші характеристики людей, що оточують. Різним аспектам вирішення проблеми розвитку толерантності у діловій сфері присвячені численні дослідження сучасних вчених. Так, О. Матієнко (2006) узагальнила та систематизувала дослідження феномену толерантності, здійснені вітчизняними вченими XX-поч. XXI століття, що дозволило їй визначити проблему розвитку толерантності як одну із найбільш затребуваних. За результатами вивчення проблеми стигматизації та толерантності, Л. Коробкою (2021) вирішувалось

завдання вироблення ефективних соціально-психологічних технологій запобігання стигматизації шляхом виявлення й послаблення упереджень, активізації колективних зусиль із підвищення толерантності до інакшості. За результатами емпіричного дослідження Н. Семенів (2019) встановлено взаємозв'язок толерантності з соціальними процесами та особливостями підготовки майбутніх фахівців. Т. Тернавська, Я. Раєвська, Ж. Мельник (2020) вивчали прикладні питання запровадження у професійну діяльність ефективних форм, методів та принципів розвитку толерантності фахівців соціальної сфери.

Накопичені результати численних досліджень феномену толерантності, на нашу думку, є вагомою основою концепції толерантності в розрізі обслуговування клієнтів соціальної сфери. Оцінка нами практики соціального обслуговування на безпосередня дотичність до цього процесу у межах професійних повноважень спонукала звернути увагу на фахові якості кадрів органів системи обслуговування. Ми звернули увагу, що при проведенні конкурсного добору на зайняття даних посад оцінюються, передусім, знання галузевого законодавства, в той час, як оцінка соціальних навичок та морального рівня майже відсутня. Тому інколи приймають на посади осіб, у яких не сформована толерантність як особистісна характеристика та які не готові до відкритого ввічливого комунікування із клієнтами. Означений стан потребує наукового осмислення та розробки шляхів його подолання. Надзвичайно потужним ресурсом для запровадження системи підготовки співробітників до толерантної взаємодії із клієнтами відзначається період адаптування новоприбулих співробітників, адже у цей період вони найбільш відкриті до засвоєння нових поведінкових моделей та розвитку професійно значимих якостей. Саме осмисленню шляхів розвитку толерантності новоприбулих співробітників ми присвятили презентоване у статті дослідження.

Метою статті є розкриття етапів впровадження толерантнісно орієнтованої програми професійної адаптації новоприбулих співробітників органів соціального обслуговування, розробленої із врахуванням підходів менеджереалізму в соціальному обслуговуванні громадян.

Під час реалізації завдань дослідження використовувалися теоретичні **методи дослідження** аналізу, синтезу, зіставлення інформації, отриманої з вітчизняної та зарубіжної наукової педагогічної та психологічної літератури, міжнародних нормативних документів, електронних баз даних, дослідницьких сайтів. Також було використано метод емпіричного вивчення: невключне та включне спостереження.

Методологія, метамова та етапи дослідження. Методологію нашого дослідження визначають менеджеріалістські моделі управління публічним сектором Д. Осборна і Т. Геблера (1992), запровадження яких є вимогою до роботи сучасних соціальних служб в Україні. У центрі цієї концепції авторами покладена конкуренція між органами, що надають соціальні послуги населенню, здійснення населенням ефективного контролю за бюрократичними структурами через органи міського самоврядування тощо.

Об'єктом нашого вивчення став процес надання фахових послуг співробітниками органів соціального обслуговування. Предметом – засоби розвитку толерантності під час професійної адаптації новоприбулих співробітників. Під професійною адаптацією ми розуміємо процес пристосування працівника до нових для нього соціально-професійних та організаційно-економічних умов, корпоративної культури, включення до системи зв'язків та відносин, який включає засвоєння працівником цінностей і правил, прийняття встановлених норм взаємодії в органі влади, оволодіння працівником системою професійних знань і навичок для їх ефективного застосування у практичній діяльності.

На початку дослідження у червні 2021 року нами будо здійснене невключне спостереження з метою якісної оцінки професійних звичок та проявів поведінки працівників установи. Участь у дослідженні взяли 5 новоприбулих співробітників районної адміністрації Запорізької міської ради по Заводському району та 40 співробітників, які мають досвід роботи понад 1 рік. Показниками аналізу були: «терплячість у комунікуванні», «здатність уважно вислуховувати клієнта»,

«ввічливість», «уміння попереджувати виникнення конфліктів», «готовність до взаємодії з клієнтами через сайт адміністрації», «активне консультування у чатах різних месенджерів адміністрації».

Провівши спостереження, ми проаналізували загальний стиль взаємодії в організації та можемо вказати, що спеціалісти є професійними менеджерами, однак деяким бракує усвідомлення цінності толерантної взаємодії на робочому місці. Так, нам стали відомі випадки суперечок та непорозумінь серед колег та з клієнтами.

З огляду на це, з червня 2021 року по грудень 2021 нами в робочий час було проведено серію ділових ігор, тренінгів та лекцій за напрямком розвитку соціальних навичок спілкування, попередження конфліктів, вироблення ідеальної моделі поведінки з метою розуміння співробітниками аспектів менеджеріалізму з 40 працівниками районної адміністрації, які працюють понад рік. Нами було використано програму з розвитку толерантності, яка схвалена рішенням експертної комісії при центрі практичної психології і соціальної роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. Остроградського (Живолуп, 2008), сучасну настільну гру «Карти конфлікту» та тренінги з комплекту освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації» (Андрієнкова, Левченко, 2018). Нашим завданням в ході тренінгів було розвинути дотримання стратегій толерантної поведінки при виконанні посадових обов'язків. Під «стратегіями толерантної поведінки» розуміємо особливі мотиваційні синдроми, що характеризуються актуалізацією адаптивних механізмів саморегуляції, самоконтролю в екстремальних умовах, це стратегія самодостатності, мужності, волі людини, актуалізація, мобілізація її потенціалу в подоланні екстремальної ситуації (Матієнко, 2006).

На підставі результатів інтерактивної взаємодії з працівниками у ході проведення тренінгів, дискусії з керівниками структурних підрозділів нами була розроблена трьохетапна програма адаптації новоприбулих співробітників та Положення про професійну адаптацію нового спеціаліста із засадами розвитку толерантних навичок. Це Положення визначає політику та мету професійної адаптації нових працівників, встановлює єдині вимоги до організації та етапів процесу адаптації, визначає порядок його застосування в органі влади та визначає тривалість періоду адаптації в 1 місяць.

Метою адаптації нових співробітників у Положенні визначено ефективне включення нового члена колективу в активні процеси, що відбуваються в органі влади та у систему навчання толерантних працівників (Левченко, Ковальчук (ред.), 2012). Завданнями адаптації новоприбулого персоналу є:

– забезпечення систематичного, структурованого, якісного та контрольованого процесу;

– адаптація працівників до їхнього швидкого розвитку на новому робочому місці;

– аналіз рівня теоретичних знань з менеджменту;

– оптимізація періоду оволодіння новими працівниками спеціальних знань, умінь і навичок, зменшення кількості потенційних помилок і тим самим підвищення продуктивності праці;

– забезпечення легкого і безконфліктного входження нових співробітників у колектив, збереження або формування та посилення їх внутрішньої мотивації до ефективної роботи, усунення дискомфорту перших робочих днів;

– попередження дискримінації та конфліктів на робочому місці;

– розвиток навичок толерантності;

– підвищення кваліфікаційного рівня та потенціалу нового працівника.

Суб'єктами процесу професійної адаптації є кадрова служба, новий співробітник, його безпосередній керівник та наставник з відділу, у якому має працювати майбутній співробітник.

Трьохетапна програма адаптації була перевірена в районній адміністрації Запорізької міської ради по Заводському району на 5 новоприбулих працівниках протягом січня-липня 2022 року. Для оцінювання результатів проведеної роботи було застосовано включне спостереження.

Перший етап реалізації заходів з розвитку толерантності для новоприбулих співробітників у адаптаційному процесі. Метою першого етапу є організаційно-технічне

структурування першого робочого дня майбутнього співробітника. Толерантне та розуміюче ставлення до нового працівника створює ділове продуктивне середовище розгортання подальшої співпраці із ним. Етап розпочинається ще до виходу нового працівника та триває протягом першого робочого дня.

У ході першого етапу уточнюються безпосередні учасники процесу професійної адаптації, формується орієнтовний план, виконання якого покладається на працівника, що перебуває у процесі адаптації. У цей період надання новому працівнику необхідної допомоги у виконанні поставлених завдань покладається на безпосереднього керівника та наставника, а контроль за удосконаленням процесу адаптації працівників здійснює заступник голови районної адміністрації з організаційних та кадрових питань.

Організаційний порядок складається з наступних дій: кадрова служба попередньо попереджає колектив про нового працівника, нагадує йому про дату виходу на роботу. Спеціаліст кадрової служби з керівником відділу, до якого призначається працівник, визначає наставника та готує робоче місце для новоприбулого працівника (робоче місце має бути обладнане всім необхідним для роботи обладнанням), також перевіряють роботу комп'ютера, оргтехніки, складають канцелярське приладдя.

У перший день виходу працівника спеціаліст кадрової служби має ознайомити його під підпис з посадовою інструкцією, правилами внутрішнього трудового і службового розпорядку, зокрема щодо графіку роботи, процедури повідомлень про вимушену відсутність на роботі, виходу за межі організації в робочий час, вимог до зовнішнього вигляду, пропускної системи, порядок дій під час оголошення повітряної тривоги, показати укриття, спільно з відповідальною особою провести інструктажі на робочому місці та з техніки безпеки.

Другий етап реалізації заходів з розвитку толерантності для новоприбулих співробітників у процесі їхньої адаптації. Метою цього етапу є первинне ознайомлення з організаційними аспектами роботи та набуття толерантних навичок крізь призму спостереження за роботою наставника.

Другий етап проходить протягом першого тижня роботи, в ході якого наставник допомагає скласти план завдань на тиждень, знайомить із діяльністю районної адміністрації, політикою роботи з мешканцями, обговорює стиль управління, особливості культури та традиції. Наставник своїм прикладом має продемонструвати високий рівень терпимості, пояснити правила та процедури, які виникають в ході здійснення посадових обов'язків, надає відповіді на найчастіші запитання мешканців району та внутрішньо переміщених осіб. В районній адміністрації основний принцип роботи «допомогти всім, чим можливо», саме тому виділено приміщення під так званий «банк одягу», в якому чергують працівники адміністрації. Враховуючи це, наставник роз'яснює новому співробітнику й особливості організації роботи за вказаним напрямком. Наставник знайомить з колективом, роз'яснює функції структурних підрозділів тощо.

Третій етап реалізації заходів з розвитку толерантності для новоприбулих співробітників у процесі їхньої адаптації. Метою третього (завершального) етапу адаптації є входження новоприбулого співробітника у робочий процес відповідно до вимог його посади. За цей час новопризначений працівник має зрозуміти основні тонкощі роботи, розуміти внутрішні правила, корпоративний стиль та поступово сформувати професійну самостійність. Третій етап адаптації займає весь перший місяць роботи.

На цьому етапі слід провести нараду з колективом, де досвідчені співробітники поділяться із новоприбулим співробітникам напрацьованими способами толерантного спілкування з мешканцями району та особливостями роботи з внутрішньо переміщеними особами, наведуть приклади невдалого комунікування та шляхи вирішення конфліктів. Важливим також є складення плану завдань на поточний і наступний робочий місяць, проведення інструктажів щодо ведення діловодства, майстер-класу з користування Megapolis.Doc.Net з оглядом типових проблем та помилок, які виникають під час роботі у системі. На цьому етапі також було проведено психологічні тренінги з використанням настільної

гри «Карти конфлікту» з метою розвитку толерантності та базових навичок медіації (Андрієнкова, 2018; Живолуп, 2008).

Наприкінці цього етапу наставником проводиться резюмування роботи нового співробітника, підсумкова бесіда за результатами виконання плану. Завершальний етап реалізується у такому порядку: спеціаліст кадрової служби нагадує керівництву про завершення періоду адаптації новопризначеного працівника, наставник здійснює фінальну бесіду, разом з новопризначеним працівником вони підсумовують результати спільної роботи, відповідають на виниклі питання, керівник відділу призначає дату обговорення результатів роботи та дає новопризначеному працівнику анкету для заповнення з метою зворотного зв'язку (рис. 1).

Етап завершується рефлексією адаптаційного процесу, виокремленням труднощів, з якими стикнулися у ході співпраці та напрямків вдосконалення процедури адаптації. Успішність проведення адаптації визначається за двома критеріями:

1) *ступенем виконання плану адаптаційних заходів та зворотнім зв'язком від нового працівника*, який можливо дослідити методами анкетування або інтерв'ю. Питання можуть бути такі: Які функції Вашого відділу та головного спеціаліста? Кому підпорядковується районна адміністрація? Скільки в ній підрозділів? Які відділи підпорядкуються кожному заступнику голови районної адміністрації? Ваші дії при виникненні конфлікту з громадянами? тощо;

2) *ступенем розвитку толерантності нового співробітника* як неодмінного атрибута фахової діяльності посадової особи та невід'ємної складової соціального обслуговування мешканців міста.

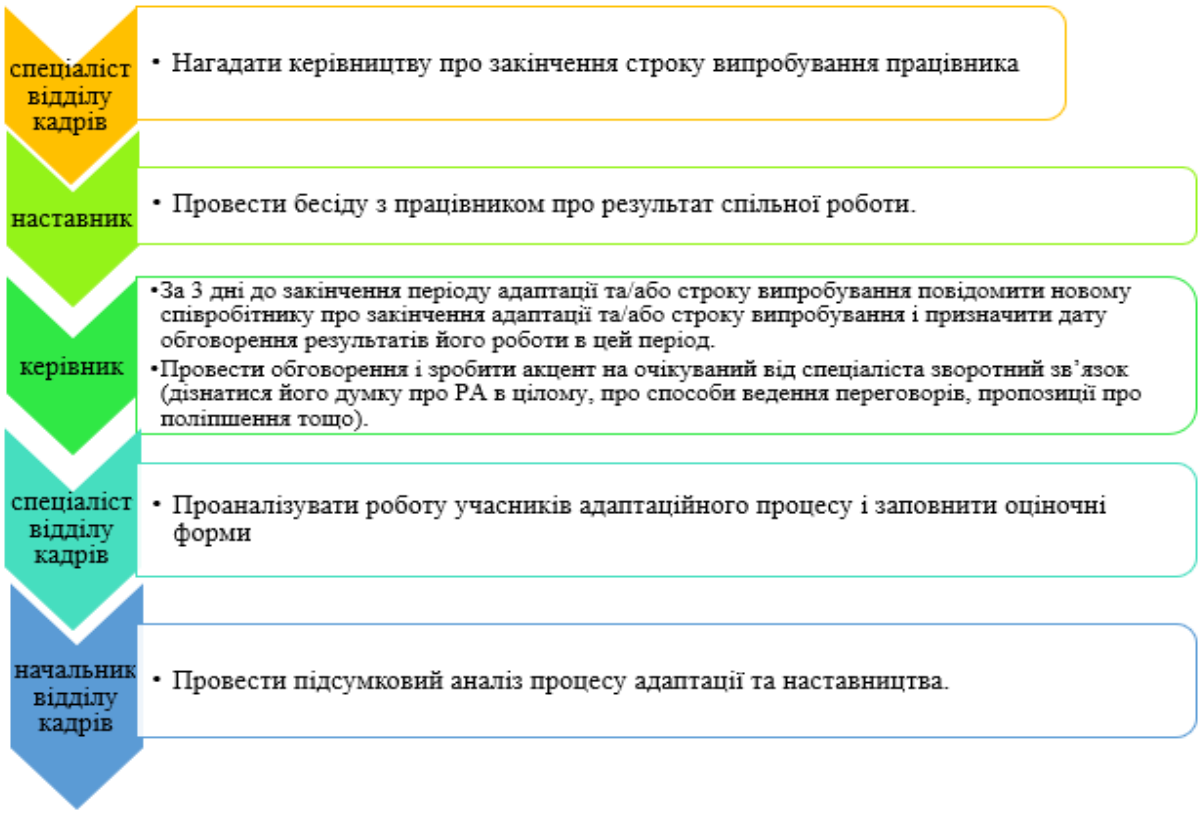

Рис. 1. Організаційний порядок реалізації завершального (третього) етапу реалізації заходів з розвитку толерантності для новоприбулих співробітників у процесі їхньої адаптації.

(Джерело: розробка автора)

Якісні результати перевірки трьохетапної програми адаптації нових співробітників органів соціального обслуговування. Станом на серпень 2022 року у результаті включеного спостереження колективом районної адміністрації Запорізької міської ради по Заводському району

(40 осіб) нами помічено, що кожен працівник демонструє сприйняття всіх учасників взаємодії як однаковою мірою зацікавлених партнерів. Вони з більшою повагою ставляться до керівництва, колег та клієнтів, помічені ознаки вияву лояльності громадян (публічна подяка, довіра щодо прийняття рішень тощо), які звертались за допомогою до районної адміністрації (в умовах воєнного стану, це прийом громадян поза робочим часом через чергового, дистанційне консультування через телеграм-чати).

Наведемо декілька ситуацій, які були нами зафіксовані.

Ситуація 1. Під час проведення дослідження наставник нового працівника потрапив у конфліктну ситуацію за участі жінки літнього віку та вдало продемонстрував терплячість, нейтральність до її негативних емоційних проявів, він спокійно продовжив пояснювати свою позицію. Суть суперечки була в тому, що до районної адміністрації привезли безкоштовний хліб саме для внутрішньо переміщених осіб. Натомість місцева жінка наполягала на видачі хліба для себе, вступила в конфлікт з працівником районної адміністрації та навіть намагалась вкрасти хлібину. Працівник районної адміністрації ввічливо пояснив, що хліб доставляється для подальшої видачі внутрішньо переміщеним особам в обмеженій кількості, з огляду на це забезпечити безкоштовним хлібом й місцевих мешканців немає об'єктивної можливості.

Ситуація 2. Також нами було спостережено більшу готовність до толерантного комунікування із клієнтами у чатах месенджерів (рис. 2, 3). Основним показником толерантного ставлення, зокрема в умовах воєнного стану, під час спілкування з клієнтами є максимальна допомога, спрямування розвитку конфліктної ситуації до конструктивного вирішення, лояльне і терпиме ставлення до кожного громадянина та підтримка.

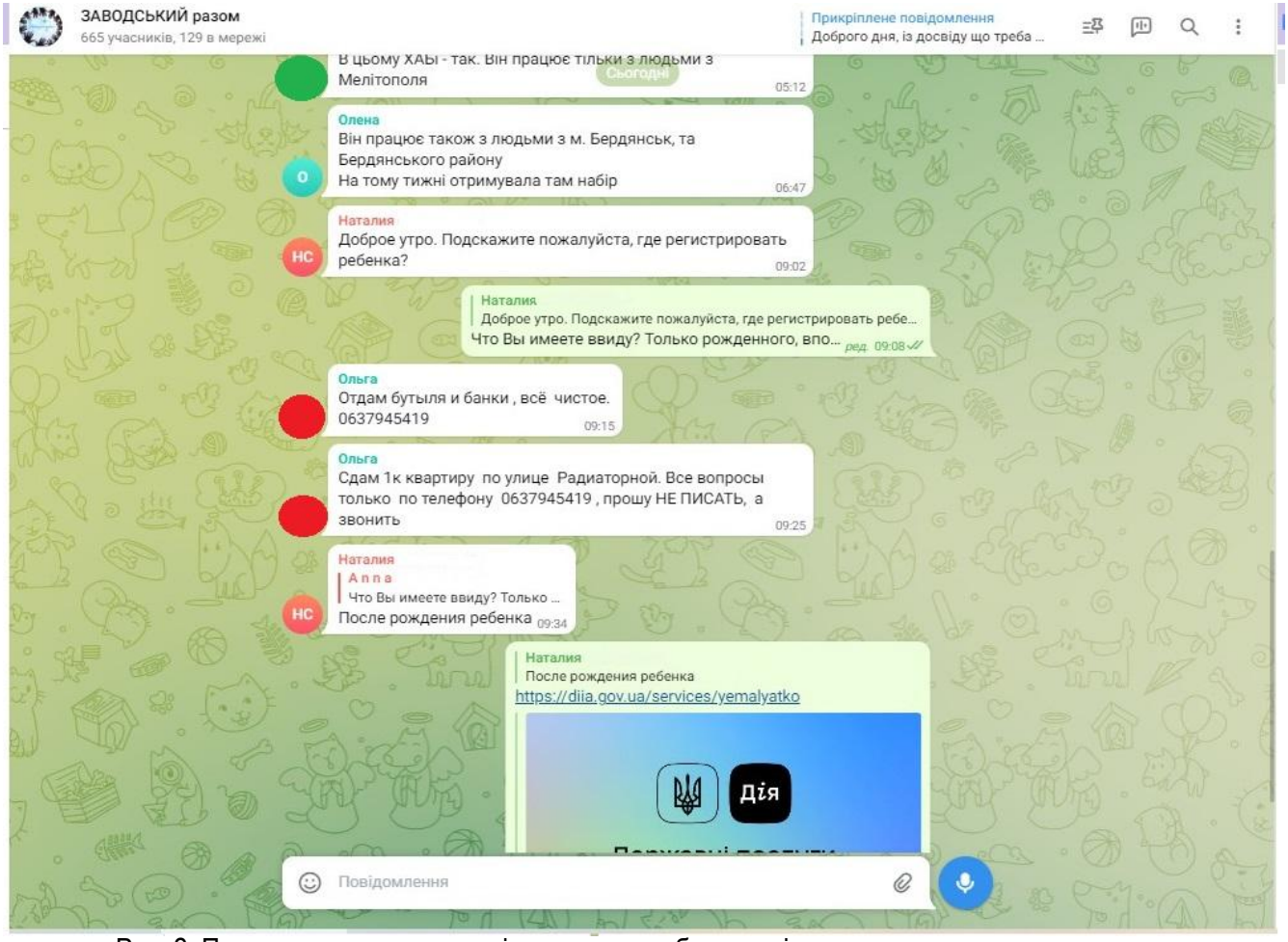

Рис. 2. Приклад толерантного спілкування засобами соціальних мереж.
(Джерело: офіційний телеграм чат районної адміністрації Заводського району м. Запоріжжя)

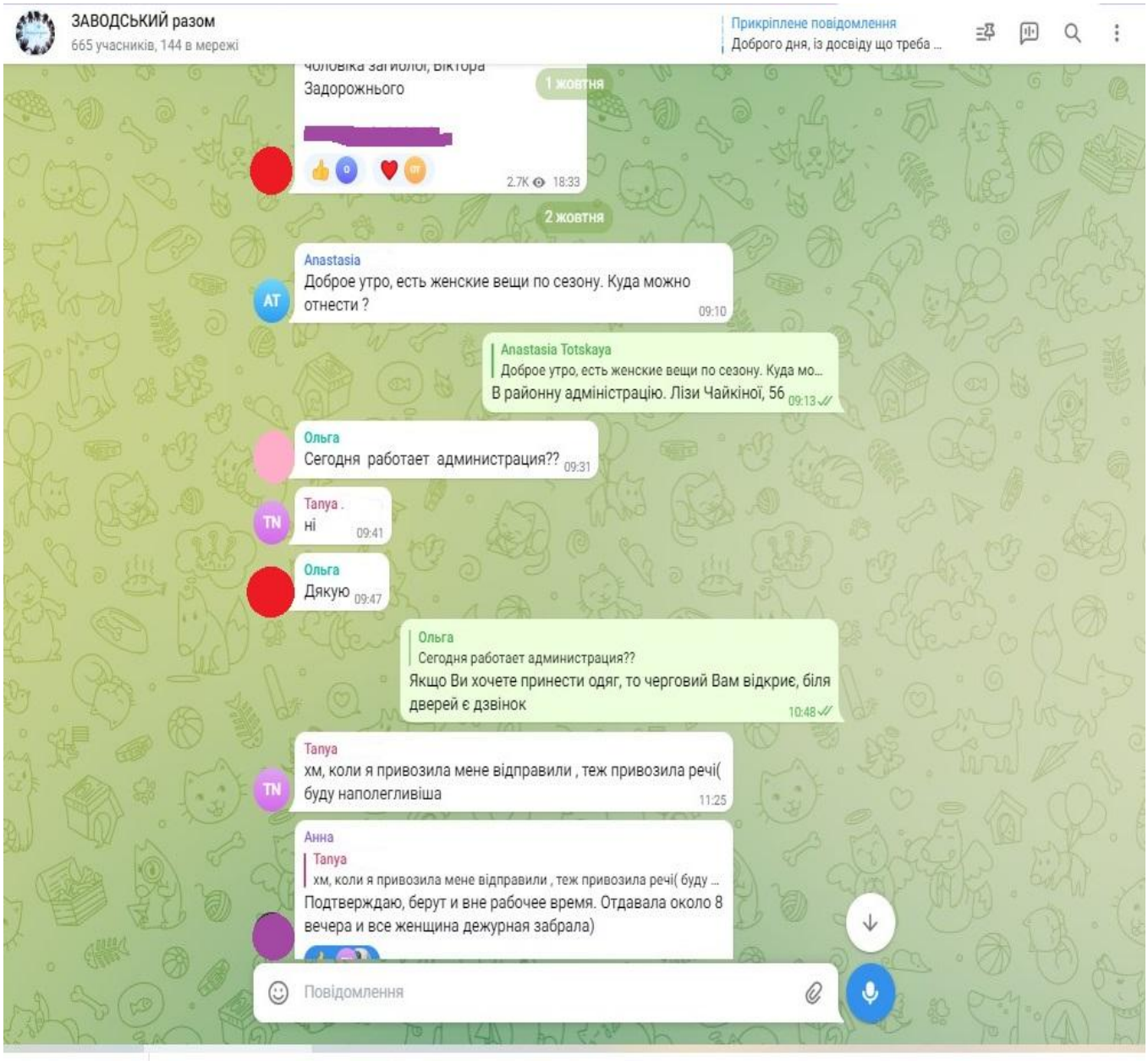

Рис. 3. Приклад толерантного спілкування засобами соціальних мереж.
(Джерело: офіційний телеграм чат районної адміністрації Заводського району м. Запоріжжя)

Ситуація 3. Нами було спостережено більшу готовність до толерантного комунікування із клієнтами засобами інтернет-сайтів, коли клієнт може самостійно знайти рішення на своє питання, використавши вкладки сайту (рис. 4). Зручним для клієнтів та співробітників є можливість електронного листування, коли співробітник обирає час і можливість надати відповідь в межах терміну розгляду звернення (Громадянка України, яка мешкає в Росії, не може особисто подати звернення, тому вона написала листа на електронну пошту, де потім отримала чітку відповідь від представника районної адміністрації).

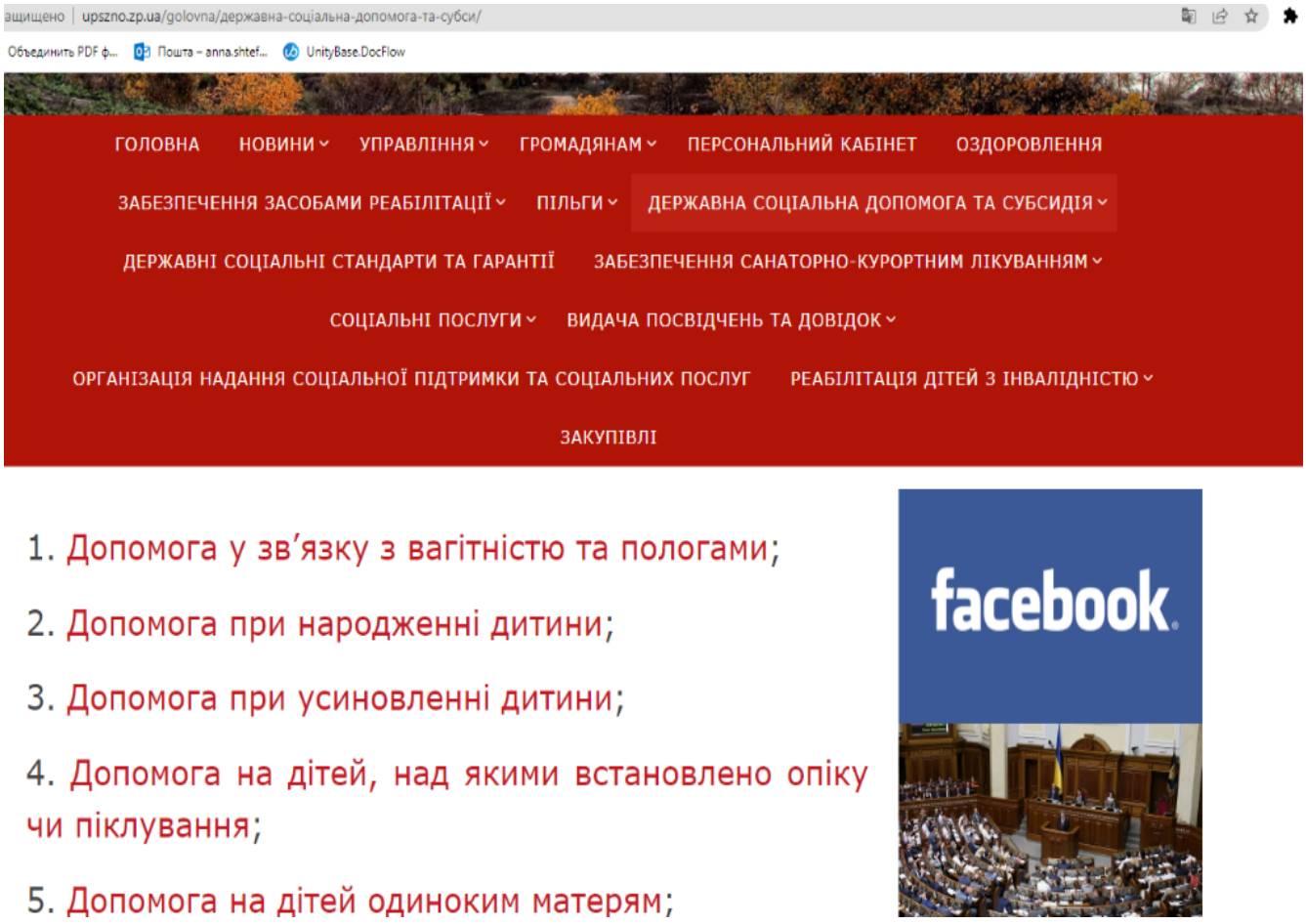

Рис. 4. Приклад комунікативних можливостей на веб-сторінці управління соціального захисту (Джерело: офіційна веб-сторінка управління соціального захисту у м. Запоріжжя).

Висновки. Толерантність є вагомою складовою професійної компетентності посадової особи. Питання поваги і толерантності до поглядів і думок, культурно-етнічних особливостей, релігійних і політичних переконань, суб'єктивності, індивідуальних фізіологічних і психічних відмінностей, життєвого досвіду інших людей набуває особливого значення. Адже це дає підстави стверджувати, що в межах процесу реформування правового інституту публічної влади в Україні, процесу адаптації кожного молодого, нового професіонала публічного управління, проблема розвитку його толерантності потребує системних досліджень.

У презентованому нами дослідженні було апробовано та перевірено трьохетапну програму адаптації нових співробітників органів соціального обслуговування: перший етап передбачає підготовчі заходи, які здійснюються передусім наставником та персоналом органу влади і розпочинається ще до виходу новоприбулого працівника на роботу; другий етап триває протягом першого тижня роботи. Він передбачає активне спостереження та перейняття досвіду наставника; третій етап продовжується строком до одного місяця та супроводжується опануванням новоприбулим працівником навичок толерантної професійної поведінки завдяки ряду комплексних заходів із залученням до процесу адаптації всього кадрового складу відповідного органу влади. Проведене нами включене спостереження (критерії: «терплячість у комунікуванні», «здатність уважно вислуховувати клієнта», «ввічливість», «уміння попереджувати

виникнення конфліктів», «готовність до взаємодії з клієнтами через сайт адміністрації», «активне консультування у чатах різних месенджерів адміністрації») виявило позитивну динаміку у проявах толерантного ставлення фахівців адміністрації до клієнтів.

В Україні концепт менеджеріалізму тільки починає вивчатися, однак щодо впровадження у практику управління соціальною роботою треба підходити з обережністю, зважуючи усі позитивні й негативні наслідки. З огляду на це, ми вважаємо ***перспективними напрямки подальших досліджень***: розробка змісту освіти майбутніх фахівців-соціальних менеджерів, уточнення засад толерантного виховання студентів, уніфікація підходів до розуміння толерантної особистості, адаптація сучасної системи соціальної роботи до вимог інклюзивної держави.

Література

Андрущенко В. П. Соціальна робота: Менеджмент соціальної роботи: навчальний посібник. Київ : ДЦССМ, 2003. 277 с.

Живолуп Л. В. Тренінг розвитку толерантності у підлітків. Кременчук, 2008. 33 с.

Захист прав людини: навчально-виховна діяльність ВНЗ / За заг.ред. К. Б. Левченко, Л. Г. Ковальчук. Харків : *Видавництво* «*Права людини*», *2012. 264 с.*

Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». / за заг. ред. В. Л. Андрєєнкова, К. Б. Левченко. Київ : ГО «Ла Страда-Україна», 2018. 140 с.

Коробка Л. М. Соціально-психологічні технології підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі URL : https://lib.iitta.gov.ua/727925/1/Коробка_Стаття_2021_звітна_біблНАПН.pdf (Access: 14.09.22)

Кузьміна М. О. Наукова рефлексія спектра професійних компетенцій випускників спеціальності 231 «Соціальна робота». *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 166–176. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15.

Матієнко О. С. Толерантність: введення в проблему. Вінниця : ВДАУ, 2006. 40 с.

Семенів Н. Соціальна толерантність як аспект становлення та розвитку професійних якостей особистості *Молодий вчений. Психологічні науки* № 10 (74) 2019. DOI : https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-100

Тернавська Т. А., Раєвська Я. М., Мельник Ж. В. Менеджмент соціальної роботи: навчально-методичний посібник для студентів галузі знань 23 Соціальна робота. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А.С., 2020. 262 с.

Osborne D., Gaebler T. Reinventing government. Addison-Wesley Publ. Co., 1992. 427 p.

References

Andrieienkova, V. L. & Levchenko, K. B. (Eds.) (2018). Set of educational programs "Peaceful resolution of conflicts. Basic mediation skills" : PA «La Strada-Ukraina» (ukr).

Andrushchenko, V. P. (2003). Social work: Management of social work: a study guide : DTsSSM. (ukr).

Korobka, L. M. Socio-psychological technologies for increasing tolerance to others in the educational environment https://lib.iitta.gov.ua/727925/1/Коробка_Стаття_2021_звітна_біблНАПН.pdf (Access: 14.09.22) (ukr).

Kuzmina, M. O. (2021). Scientific reflection on scientific competencies spectrum of graduates in specialty 231 «Social Work». *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National

Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 166–176. DOI : https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-15 (ukr).

Levchenko, K. B. & Kovalchuk, L. H. (Eds.) (2012). Protection of human rights: educational activities of universities: Publishing House «Prava liudyny» (ukr).

Matiienko, O. S. (2006). Tolerance: introduction to the problem : VDAU (ukr).

Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). Reinventing government. Addison-Wesley Publ. Co. (eng).

Semenov N. (2019). Social tolerance as an aspect of formation and development of professional qualities of personality. Young Scientist. Psychological Sciences № 10 (74) https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-100 (ukr).

Ternavska T., Raievska Y. & Melnyk Zh. (2020). Management of social work: a teaching and methodological guide for students : Publisher A. Pankova (ukr).

Zhyvolup, L. V. (2008). Tolerance development training for teenagers : Kremenchuk (ukr).

DEVELOPMENT OF TOLERANCE OF NEWLY ARRIVED EMPLOYEES OF SOCIAL SERVICE BODIES ON THE BASIS OF MANAGERIALISM

Anna Shtefan, 3rd year graduate student of the Department of Social Philosophy and Management, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: a.k.shtefan@gmail.com

The scientific and methodical article outlines the peculiarities of the implementation of the principles of new social management in the conditions of social service agencies. An example of one of the tasks of the personnel service of a local self-government body is given, namely: the development of tolerant communication skills of employees at the stage of their professional adaptation. Provisions on the adaptation of newly arrived employees and a plan for the adaptation period are defined as tools for the implementation of this task. The purpose of the article is to reveal the stages of implementation of the program of professional adaptation of newly arrived employees of social service agencies, which was developed by means of the specified tools with the use of social management approaches in the social service of citizens. In the presented study, a three-stage adaptation program for new employees of social service agencies was tested and verified: the first stage involves preparatory measures, which are carried out primarily by the mentor and the staff of the authority and begins even before the newly arrived employee starts work; the second stage lasts during the first week of work. It involves active observation and adoption of the mentor's experience; the third stage lasts for up to one month and is accompanied by the acquisition by the newly arrived employee of the skills of tolerant professional behavior thanks to a number of complex measures involving the entire staff of the relevant authority in the adaptation process. The included observation carried out by us (criteria: "patience in communication", "ability to carefully listen to the client", "politeness", "ability to prevent the occurrence of conflicts", "readiness to interact with clients through the administration website", "active consultation in chats of various administration messengers ») revealed positive dynamics in manifestations of the tolerant attitude of administration specialists towards clients.

***Key words**: social work, managerialism, tolerance, professional adaptation, newly arrived employees, social service agencies.*

Стаття надійшла до редакції / Received 11.09.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 96,7 % (Unicheck ID10113086661)
© Штефан Анна Костянтинівна, 2022.

Науковий журнал Хортицької національної академії.
Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)
Випуск 2(7)2022 https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7

DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-18
УДК: 378.018.8:378.22]:364.4

Наталія Володимирівна Левченко
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-5479-1907
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна,
n.levchenkod@gmail.com

ОСВІТНЯ СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

У 2022 р. підготовку докторів філософії з соціальної роботи третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в Україні здійснюють 10 закладів вищої освіти та 1 наукова установа. Мета статті – проаналізувати освітні складові освітніх програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні. У дослідженні використано такі методи, як: аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми; порівняльний аналіз освітніх складових освітніх програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні.

У статті проаналізовано наукові дослідження з підготовки докторів філософії спеціальності «Соціальна робота»; названо основні заклади освіти, які здіснюють підготовку докторів філософії третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти; наведено назви освітніх програм закладів освіти та наукових установ, що надають освітні послуги; проаналізовано освітньо-наукові програми, їхній основний фокус, обов'язкові освітні компоненти, які відповідають Національній рамці кваліфікацій. На основі цього зроблено висновок про те, що в різних програмах вони репрезентовані по-різному (кількість кредитів, назви, форми контролю та зміст освітнього компонента), однак відповідають нормативним вимогам. Кількість і наповненість кожного компонента є автономією закладів вищої освіти та наукової установи.

Ключові слова: *доктор філософії з соціальної роботи, науково-педагогічний працівник, соціальний працівник, спеціальність 231 Соціальна робота, соціальна робота, заклад вищої освіти, підготовка докторів філософії.*

Вступ. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) підготовка здобувачів вищої освіти має здійснюється за трьома рівнями – бакалавр, магістр, доктор філософії. З 2015 р. постановою Кабінету міністрів України визначено окрему галузь знань – 23 Соціальна робота, яка має 2 спеціальності: 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення (*Про затвердження*, 2015). Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 1151 від 06.11.2015 р. (Таблиця відповідності Переліку наукових спеціальностей та Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти) наукова спеціальність 13.00.05 Соціальна педагогіка відповідає спеціальності 231 Соціальна робота (*Про особливості*, 2015).

Аналізуючи стан підготовки докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота, О. Карагодіна та О. Пожидаєва (2017) установили, що станом на 2017 рік таку освітню діяльність в Україні відповідно до ліцензій почали провадити 14 закладів вищої освіти та 1 наукова установа. На квітень 2022 р. таких фахівців готують у 10 закладах вищої освіти та 1 науковій установі, що підтверджено ліцензіями та освітньо-науковими програмами, розміщеними на офіційних сайтах закладів (установ).

Дослідниці Т. Семигіна, О. Карагодіна (2022) зазначають, що «започаткування програм підготовки докторів філософії із соціальної роботи стримується як зовнішніми, спільними для всіх програм третього рівня освіти чинниками

(відсутністю «правил гри» – умов захистів та вимог до дисертації, кількості та якості публікацій, процедур акредитації програм), так і фаховими чинниками, зумовленими кволим процесом академізації та професіоналізації соціальної роботи в Україні, її штучним тяжінням у бік соціальної педагогіки, відсутністю стандартів підготовки докторів філософії й паспорту спеціальності, відсутністю етичних стандартів досліджень у соціальній роботі й етичних комітетів, які б стежили за дотриманням таких стандартів» (с. 44).

У 2018 році на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України оприлюднено для обговорення проєкт Державного стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (*Проєкт*, 2018). 30 грудня 2021 р. наказом Міністерства освіти і науки України № 1495 затверджено Стандарт вищої освіти спеціальності «Соціальна робота», який буде введено в дію з 2022/2023 н. р. в усіх закладах вищої освіти та наукових установах, де провадиться така підготовка (*Про затвердження стандарту*, 2021), тобто всі ОНП в Україні з 2022/2023 н. р. матимуть спільне відповідно до нормативних документів та власні родзинки, що вирізняють ОНП серед інших.

Підготовку докторів філософії із соціальної роботи висвітлюють у своїх працях Т. Семигіна (2018), О. Кравченко (2021), Н. Коляда (2021), О. Пожидаєва (2017), О. Карагодіна (2017, 2022). Аналіз реалізації освітньо-наукових програм із соціальної роботи підготовки докторів філософії в Україні провели О. Карагодіна, О. Пожидаєва, Н. Коляда.

Огляд наукових праць дав змогу встановити, що дослідження проблем підготовки здобувачів за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти у ЗВО до управління науковими проєктами відсутні, що й визначає актуальність і спрямованість нашої розвідки.

О. Пожидаєва (2020) вважає, що зміст підготовки докторів філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота має бути гнучким, інноваційним, враховувати специфіку сучасної практики соціальної роботи, а здобувачі повинні мати власний досвід роботи в галузі та викладацькій діяльності.

Н. Коляда, Н. Левченко, О. Заболотна (2021) констатують, що «підготовка докторів філософії із соціальної роботи спрямована на підготовку інтелектуального, інформованого, самоідентифікованого, конкурентноспроможного, інтегрованого в суспільство фахівця, здатного продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної науково-педагогічної та дослідницько-інноваційної діяльності, демонструвати значну авторитетність, інноваційність, високий ступінь самостійності, академічну та професійну доброчесність, послідовну відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності, володіння їх методологією; глибоко переосмислювати наявні та створювати нові цілісні знання; бути здатним до безперервного саморозвитку і самовдосконалення, розвитку професійної науково-педагогічної та дослідницько-інноваційної діяльності в галузі соціальної роботи» (с. 308).

О. Кравченко, Н. Коляда (2021) розглядають освітньо-наукову програму, яка включає не менше чотирьох складових, що передбачають набуття аспірантом компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій «здобуття глибинних знань зі спеціальності, оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, набуття універсальних навичок дослідника, здобуття мовних компетентностей», і вважають, що актуальності набуває необхідність формування в майбутніх докторів філософії цілісних знань з управління науковими проєктами шляхом отримання програмних результатів навчання в галузі проєктної діяльності.

Аналіз дисертацій із соціальної роботи, захищених в Україні від 2020 року провели Т. Семигіна, О. Карагодіна (2022). Вони вважають, що більшість авторів дисертацій (докторів філософії) формулювали предмет дослідження відповідно до традицій соціальної педагогіки, акцентуючи на цільових аудиторіях молодого віку, формуванні середовища професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО та соціально-педагогічних аспектах розв'язання поставлених у роботах завдань.

Т. Семигіна, О. Карагодіна (2022) зауважили, що тексти більшої частини дисертацій викладені в манері, характерній для досліджень із вітчизняної соціальної педагогіки. Отже, у вітчизняному науковому доробку розкрито особливості підготовки майбутніх докторів філософії з соціальної роботи в різних аспектах, проте є потреба в порівняльному огляду освітніх складових освітніх програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні.

Мета статті – здійснити аналіз освітньої складової освітніх програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи в Україні.

Методи дослідження. У дослідженні використано такі методи, як: аналіз, порівняння та узагальнення наукових, навчально-методичних та інших джерел із досліджуваної проблеми; порівняльний аналіз освітніх програм підготовки докторів філософії.

Виклад основних матеріалів. Проаналізувавши пропозиції закладів вищої освіти та їх структурних підрозділів щодо вступу в 2022 р. на освітні програми за спеціальністю «Соціальна робота» в Єдиній державній електронній базі з питань освіти (ЄДБО), ми з'ясували, що підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється за всіма рівнями вищої освіти від початкового (короткого циклу) до третього (освітньо-наукового) та за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра.

Майбутніх соціальних працівників за освітніми програмами «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка» за освітнім ступенем «фаховий молодший бакалавр» готують у 16 закладах вищої освіти; за освітньою програмою «Соціальна робота» – в 1 закладі вищої освіти за освітнім ступенем «молодший бакалавр»; у 51 закладі вищої освіти за освітнім ступенем «бакалавр» здійснюється підготовка за такими ОП: «Соціальна робота. Соціальна педагогіка», «Соціальна робота та практична психологія, соціальна робота та соціальна педагогіка», «Соціальна педагогіка, соціально-виховна робота. Соціальна робота та психологія», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія», «Соціальна робота. Управління соціальними проєктами та волонтерство», «Соціальна та молодіжна робота», «Міжнародні соціальні проєкти та волонтерська діяльність», «Соціально-психологічна реабілітація», «Соціальна робота (Соціально-психологічне консультування)», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка та коучинг», «Соціальна робота. Психосоціальна допомога та реабілітація». У 35 закладах вищої освіти здійснюють підготовку магістрів за ОП: «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота. Психологія», «Соціальна робота», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка», «Соціальна робота та соціальна політика», «Соціальна реабілітація», «Соціально-психологічна реабілітація», «Міжнародні соціальні проєкти та волонтерська діяльність», «Соціальна робота. Управління соціальним закладом», «Соціальна робота (Соціально-психологічна реабілітація)», «Соціальна робота (Молодіжна робота)», «Соціальна робота (Соціальний менеджмент)». У 10 закладах вищої освіти підготовка докторів філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота здійснюється за освітньо-науковими програмами «Соціальна робота» та в 1 науковій установі – за ОП «Соціальна робота з дітьми та молоддю».

Освітньо-наукові послуги з підготовки докторів філософії надають такі заклади освіти та наукові установи: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Запорізький національний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Національний університет «Львівська політехніка», Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Херсонський державний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Освітньо-наукові програми підготовки докторів філософії в Україні ми проаналізували

за такими критеріями: загальна складова освітньої програми, ключові слова основного фокусу ОНП, атестація, практика.

1. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». ОНП «Соціальна робота». Ключові слова та основний фокус ОНП: особистість, сім'я, соціальна група, громада, суспільство, держава; соціальна робота, соціальні послуги, соціалізація, складні життєві обставини; науково-педагогічна, дослідницько-інноваційна діяльність; інтегральна, загальні, спеціальні (фахові) компетентності; філософія науки, наукове дослідження, методологія наукового дослідження, наукова галузь, наукове проєктування, академічне письмо, іноземна та українська мови, академічна доброчесність, інтелектуальна власність, цифрова грамотність; наукова галузь «Соціальна робота», генеза та теорія соціальної роботи, практика соціальної роботи, методи дослідження в соціальній роботі, методика викладання соціальної роботи, технології соціальної роботи, система соціальної роботи, соціальне проєктування, соціальне партнерство, посередництво, представництво інтересів, консультування, інклюзія, соціальна адаптація, соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний супровід, соціальна інтеграція, реінтеграція. Загальний обсяг освітньої складової ОНП – 60 кредитів, форма атестації – захист дисертації, практика складає 9 кредитів (ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка») *(Державний заклад,* 2020 р.).

2. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». ОНП «Соціальна робота». Ключові слова та основний фокус ОНП: доктор філософії, теорія соціальної роботи, технології соціальної роботи з населенням. Загальний обсяг освітньої складової ОНП – 60 кредитів, форма атестації – захист дисертації. Практика (асистентська) складає 10 кредитів (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет») *(ДВНЗ,* 2019 р.).

3. *Київський національний університет імені Тараса Шевченка. ОНП «Соціальна робота»*. Ключові слова та основний фокус ОНП: методи дослідження соціальних процесів; теорії соціальної роботи; моделі практики соціальної роботи; соціальна допомога та соціальні послуги; соціальна робота в системі соціалізації особистості; розвиток громад та соціального партнерства в громаді; профілактика негативних соціальних явищ; упровадження практики здоров'язбереження; протидія дискримінації, стигматизації та соціальному виключенню за будь-якими ознаками; забезпечення якості послуг у соціальній роботі. Загальний обсяг освітньої складової ОНП – 43 кредити, форма атестації – комплексний підсумковий іспит та захист дисертації. Асистенська педагогічна практика – 10 кредитів (залік) (Київський національний університет імені Тараса Шевченка) (*Київський національний*, 2021).

4. *Запорізький національний університет. ОНП «Соціальна робота».* ОНП фокусується на формуванні загальних та фахових компетентностей, необхідних для підготовки наукових кадрів, здатних проводити фундаментальні і прикладні дослідження соціальних проблем у мікро- та макросоціумі та проблем практики соціальної роботи. Випускники програми будуть здатними реально впливати на зміну соціальної політики на локальному, регіональному та національному рівнях. Загальний обсяг освітньої складової ОНП – 48 кредитів, форма атестації – захист дисертації. Педагогічна практика – 3 кредити (*Запорізький національний*, 2020.

5. *Київський університет імені Бориса Грінченка. ОНП «Соціальна робота».* Ключові слова та основний фокус ОНП: індивід, особистість, сім'я, соціальна група, громада, соціальна проблема, складні життєві обставини, соціалізація, соціальна адаптація, соціальне виключення, соціальна абілітація, реабілітація, інклюзія, ресоціалізація. Загальний обсяг освітньої складової ОНП – 60 кредитів. Форма атестації – захист дисертації (Київський університет імені Бориса Грінченка) (*Київський університет*, 2022).

6. *Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. ОНП «Соціальна робота».* Основний фокус програми не визначений. Освітня складова ОНП – 46 кредитів. Форма атестації – захист дисертації. Науково-

викладацька практика – 6 кредитів, дослідницька практика – 6 кредитів (*Комунальний заклад*, 2020).

7. *Національний університет «Львівська політехніка». ОНП «Соціальна робота» (2021 р.).* Основний фокус програми не визначений, однак орієнтація програми є прикладною, базується на поєднанні технологій соціальної роботи й управління в соціальній сфері, а також аспектів соціальної політики, соціального захисту і соціального забезпечення в міждисциплінарному контексті соціального розвитку та міжнародної співпраці з урахуванням інновацій, забезпечує підґрунтя для проведення наукових досліджень та подальшої професійно-наукової діяльності. Освітня складова ОНП – 43 кредити. Форма атестації – захист дисертації. Асистенська практика – 6 кредитів (*Національний університет*, 2021).

8. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. ОНП «Соціальна робота».* Ключові слова та основний фокус ОНП: соціальна робота, соціалізація особистості, методологія досліджень у соціальній роботі, дослідницька діяльність, науково-викладацька діяльність, інновації в соціальній роботі, соціальна освіта. Освітня складова – 60 кредитів. Форма атестації – захист дисертації. Практика виробнича (дослідницька) – 3 кредити та виробнича (науково-викладацька) – 6 кредитів (*Уманський державний*, 2021).

9. *Херсонський державний університет. ОНП «Соціальна робота».* Ключові слова та основний фокус ОНП: соціальна робота, технологія соціальної роботи, методологія соціального дослідження, історія соціальної роботи; теоретична підготовка та здійснення наукового дослідження в галузі соціальної роботи, зокрема, історії становлення соціальної роботи, технологій соціальної роботи, системи соціального захисту вразливих верств населення. Форма атестації – захист дисертації, загальний обсяг ОНП – 30 кредитів. Аспірантська практика – 3 кредити (Херсонський державний університет) (*Херсонський державний*, 2020).

10. *Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. ОНП «Соціальна робота» (2021 р.).* Ключові слова та основний фокус ОНП: соціальна робота / соціальна педагогіка; наукова та професійна підготовка фахівця; формування фахових компетентностей; вивчення особливостей і практична реалізація наукових досліджень у сфері соціальної роботи; інноваційні дослідження здійснюються через активну участь здобувачів вищої освіти у проєктній діяльності, що відповідає пріоритетним напрямам розвитку науки і техніки. Форма атестації – захист дисертації. Загальний обсяг ОП – 60 кредитів. Практична підготовка: науково-педагогічна практика – 9 кредитів (*Тернопільський національний*, 2021).

11. *Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. ОНП «Соціальна робота з дітьми та молоддю».* Основні ключові слова та фокус ОНП: соціальна робота, фахівець із соціальної роботи, дослідник, інновації в соціальній роботі, система загальної середньої і вищої освіти, викладач, технології викладання; науково-дослідницька діяльність, доктор філософії. Загальний обсяг програми – 36 кредитів, форма атестації – захист дисертації. Практична підготовка здійснюється через науково-педагогічну практику (*Інститут,* 2020).

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових) установах» (2016) п. 25 підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) здійснюється за освітньо-науковою програмою та навчальним планом, що затверджує вчена рада закладу вищої освіти (наукової установи) для кожної спеціальності (*Постанова КМУ*, 2016). Підготовка докторів філософії зі спеціальності «Соціальна робота» в Україні відбувається відповідно до освітньо-наукових програм та навчальних планів згідно з цим Порядком (2016). Навчальні плани містять інформацію про перелік та обсяг навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, форми проведення навчальних занять, графік освітнього процесу, форми контролю, атестацію. Загальний обсяг освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії становить від 40 до 60 кредитів. Також відповідно до п. 27

Порядку освітньо-наукова програма аспірантури закладу вищої освіти (наукової установи) має включати не менше чотирьох складових, що передбачають набуття здобувачем відповідних компетентностей згідно з Національною рамкою кваліфікацій, а також відображається відповідно у обов'язкових освітніх компонентах ОНП (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Відповідність обов'язкових освітніх компонентів ОНП Національній рамці кваліфікації

Заклад вищої освіти (наукова установа)	Здобуття глибинних знань із спеціальності (групи спеціальностей), за якою (якими) аспірант (ад'юнкт) проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напряму в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до Стандарту вищої освіти	Оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного світогляду в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до стандарту вищої освіти	Набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять, управління науковими проєктами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до Стандарту вищої освіти	Здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формах, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів із відповідної спеціальності в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до Стандарту вищої освіти
	Освітні компоненти ОНП			
Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	ОК 4 Методологія наукових досліджень у галузі соціальної роботи ОК 6 Генеза та перспективи розвитку наукової галузі «Соціальна робота»	ОК 1 Філософія науки	ОК 2 Академічне письмо українською та іноземною мовами ОК 3 Управління науковими проєктами та правові основи інтелектуальної власності й академічної доброчесності ОК 5 Теорія і методика викладання соціальної роботи	ОК 1 Академічне письмо українською та іноземною мовами
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»	ОК 4 Теорія соціальної роботи ОК 5 Теорія і методика соціальної роботи з родинами ОК 6 Моделі і технології виховної роботи в зарубіжних країнах	ОК 1 Філософія науки і мотодологія дослідження	ОК 3 Сучасні технології дослідження	ОК 2 Англійська мова наукового та професійного спрямування

Запорізький національний університет	ПП 1 Актуальні проблеми соціальної роботи ПП 2 Методологія та методика соціальної роботи	ЗП 2 Критичне мислення та філософське усвідомлення світу	ЗП 3 Педагогічні технології в системі вищої освіти ЗП 4 Дослідницько-інноваційна діяльність ЗП 5 Основи європейської проєктної діяльності ЗП 6 Академічне письмо та академічна доброчесність ЗП 7 Риторика та публічні виступи ЗП 8 Педагогічна практика	ЗП 1 Практичний курс іноземної мови викладача-дослідника
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	ОК 04 Методологія дисертаційного дослідження з соціальної роботи	ОК 02 Філософія науки та інновацій	ОК 01 Академічне письмо / English Academic Writing	ОК 01 Академічне письмо / English Academic Writing
Київський університет імені Бориса Грінченка	ОК 4 Розвиток наукової галузі «Соціальна робота» ОК 5 Науково-дослідна інфраструктура в галузі «Соціальна робота»	ОК 1 Філософія і методологія наукової діяльності	ОК 2 Стратегії наукових досліджень	ОК 3 Наукова комунікація іноземною мовою
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради	ОК ПП 5 Сучасні концепції теорії та практики соціальної роботи ОК ПП 6 Методологія і методи наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи ОК ПП 7 Традиційні та інноваційні технології викладацької діяльності	ОК ЗП 1 Філософія як методологія наукового пізнання	ОК ЗП 3 Українська наукова мова ОК ЗП 4 Сучасні інформаційні технології у науковій сфері	ОК ЗП 2 Іноземна мова для академічних цілей
Національний університет «Львівська політехніка»	ОК 2.1. Аналітичні та чисельні методи досліджень соціальних проблем ОК 2.2 Дослідницький семінар у галізі соціології та соціальної роботи ОК 2.3. Методи і методологія досліджень у соціальній роботі	ОК 1.1 Філософія і методологія науки	ОК 1.4 Професійна педагогіка ОК 1.5 Академічне підприємництво	ОК 1.2 Іноземна мова для академічних цілей, ч.1 ОК 1.3 Іноземна мова для академічних цілей, ч.2

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	ОК 06 Методологія наукових досліджень у соціальній роботі ОК 07 Інновації у соціальній роботі	ОК 03 Філософія науки та інновацій	ОК 01 Українська наукова мова ОК 05 Методика викладання фахових дисциплін (Соціальна робота) ОК 04 Наукове дослідження та академічна доброчесність	ОК 02 Іноземна мова у науково-педагогічному спілкуванні
Херсонський державний університет	ОК 4 Сучасні концепції теорії та практики соціальної роботи ОК 6 Методологія дисертаційних досліджень і підготовки дисертаційної роботи у галузі соціальних наук	ОК 2 Історія та філософія науки	ОК 3 Сучасні освітні технології та наукова дипломатія	ОК 1 Іноземна мова
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	ОКЗ 4 Організація наукової діяльності ОКЗ 5 Педагогічна антропологія ОКП 2 Стратегії наукових досліджень в соціальній роботі	ОКЗ 3 Філософія, історико-філософські та сучасні смислові параметри знання	ОКП 1 Актуальні проблеми педагогіки вищої школи ОКП 1 Методика викладання фахових дисциплін	ОКЗ 1 Професійно орієнтоване спілкування (анлійською/німецькою/французькою мовою) ОКЗ 2 Академічне письмо (анлійською/німецькою/французькою мовою) для докторських студій
Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України	ПО 2 Сучасні підходи та концепції соціально роботи ПО 1 Методологія і організація досліджень у сфері соціальної роботи	ЗО 1 Філософські засади наукової діяльності	ПО 4 Інновації у соціальній роботі	ЗО 2 Академічно і професійно-орієнтоване спілкування (англійською мовою)

Отже, проаналізувавши обов'язкові освітні компоненти освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, які відповідають компетентностям Національної рамки кваліфікацій, ми з'ясували, що в різних програмах вони репрезентовані по-різному (кількість кредитів, назви, форми контролю та зміст освітнього компонента), однак відповідають нормативним вимогам. Кількість та наповненість кожного компонента є автономією закладів вищої освіти та наукової установи.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз освітньої складової освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи третього (освітньо-наукового) рівня в закладах вищої освіти та науковій установі України, висновкуємо, що відповідно до офіційних сайтів підготовка здійснюється в 10 закладах вищої освіти та 1 науковій установі (Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України). Освітні складові ОНП відповідають 4 складовим компетентностей Національної рамки кваліфікацій, що прослідковується в обов'язкових освітніх компонентах.

Подальшого теоретичного аналізу потребують вибіркові компоненти, пов'язані із молодіжною роботою, освітньо-наукових програм спеціальності «Соціальна робота» третього (освітньо-наукового) рівня.

Література

ДВНЗ «Донбаський державний педагоічний університет». ОНП «Соціальна робота», 2019. URL : https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2019/opp/philosofiya/231.pdf (Дата звернення: 10.05.2022).

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». ОНП «Соціальна робота», 2020. URL : http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/asp_onp_231_soc_work_2020.pdf) (Дата звернення: 10.05.2022).

Запорізький національний університет. ОНП «Соціальна робота», 2020. (http://phd.znu.edu.ua/page//edu/programy/onp_sots__robota_PhD.pdf) (Дата звернення: 10.05.2022).

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. ОНП «Соціальна робота з дітьми та молоддю», 2020. URL : https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/Programma_231_2020-1.pdf (Дата звернення: 10.05.2022).

Карагодіна О., Пожидаєва О. Запровадження програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи: аналіз поточної ситуації. *Вісник АПСВТ*. 2017. № 1. С. 85–91.

Карагодіна О., Семигіна Т. Перші дисертаційні дослідження із соціальної роботи в Україні: критична оцінка. Social Work and Education, 2022. Vol. 9, No. 1. С. 44–55. DOI : https://doi.org/10.25128/2520- 6230.22.1.3

Київський національний університет імені Тараса Шевченка. ОНП «Соціальна робота», 2021. URL : https://psy.knu.ua/study/e-programs#128-710-opys (Дата звернення: 10.05.2022).

Київський університет імені Бориса Грінченка. ОНП «Соціальна робота», 2020. URL : https://kubg.edu.ua/images (Дата зверенення: 10.05.2022).

Коляда Н. М., Левченко Н. В., Заболотна О. А. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи в Україні: перший досвід та перспективи розвитку. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Вип. 2(7). 2021. С. 308–321. URL : http://webcache.googleusercontent. (Дата звернення: 10.05.2022).

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. ОНП «Соціальна робота», 2020. URL : http://www.hgpa.kharkov.com (Дата звернення: 10.05.2022).

Кравченко О., Коляда Н. Підготовка PHD здобувачів до управління науковими проєктами: з досвіду реалізації ОНП «Соціальна робота». Соціальна робота та соціальна освіта. 2021. Вип. 2(7). С. 322–330. URL : http://srso.udpu.edu.ua/article/view/244877 (Дата звернення: 10.05.2022).

Національний університет «Львівська політехніка». ОНП «Соціальна робота», 2021. URL : https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12450/onpphd2312021.pdf. (Дата звернення: 10.05.2022).

Пожидаєва О. В. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи до викладацької діяльності (на прикладі Академії праці, соціальних відносин і туризму). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 3 (132). Одеса, 2020. С. 116–123.

Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (Дата звернення: 10.05.2022).

Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ від 29.04.2015 р. № 266. URL : zakon.rada.gov.ua/go/266- 2015-п (Дата звернення: 10.05.2022).

Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : постанова Кабінету Міністрів

України № 261 від 23 березня 2016 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text (Дата звернення: 10.05.2022).

Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 1495 від 30.12.2021. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/2021/12/30/231-Sotsial.robota.dokt.filosof.30.12.pdf (Дата зверенення: 10.05.2022).

Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.11.2015 р. №1151. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15#n36 (Дата звернення: 10.05.2022).

Проєкт Стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня спеціальності 231 Соціальна робота. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/2019/03/231-.doc (Дата звернення: 10.05.2022).

Семигіна Т. Започаткування підготовки докторів філософії із соціальної роботи: досвід Академії праці, соціальних відносин і туризму. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 11–12 жовтня 2018 р.) / [ред. кол. : Коляда Н.М. та ін.]. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 146–148.

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. ОНП «Соціальна робота», 2021. URL : https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/PhD/231_2021.pdf. (Дата звернення: 10.05.2022).

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. ОНП «Соціальна робота», 2021. URL : https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/. (Дата звернення: 10.05.2022).

Херсонський державний університет. ОНП «Соціальна робота», 2020. URL : https://www.kspu.edu/. (Дата звернення: 10.05.2022).

References

Borys Grinchenko Kyiv University, educational program "Social Work" (2020). https://kubg.edu.ua/images. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Donbas State Pedagogical University "Social Work" (2019). https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2019/opp/philosofiya/231.pdf (Access.: 10.05.22) (ukr).

Draft Standard of Higher Education of the third (educational-scientific) level of specialty 231 Social work. https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/2019/03/231-.doc (Access.: 10.05.22) (ukr).

Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, educational program "Social Work with Children and Youth". (2020). https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/Programma_231_2020-1.pdf. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Karahodina O. & Semyhina T. (2022). The first dissertation research on social work in Ukraine: a critical assessment. *Social Work and Education.* Vol. 9, No. 1. 44–55. https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.1.3 (ukr).

Karahodina, O. & Pozhydaieva, O. (2017). Introduction of training programs for Doctors of Philosophy in social work: analysis of the current situation. *Bulletin of APSVT*. № 1. 85–91 (ukr).

Kherson State University educational program "Social Work", (2020). https://www.kspu.edu/. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Koliada, N. M., Levchenko, N. V. & Zabolotna, O. A. (2021). Training of Doctors of Philosophy in social work in Ukraine: the first experience and prospects. *Social Work and Social Education*. Iss. 2(7). 308–321. http://webcache.googleusercontent (Access.: 10.05.22) (ukr).

Kravchenko O. & Koliada N. (2021). Preparation of Ph.D. applicants for the management of research projects: from the experience of implementation of the educational program "Social Work". *Social Work and Social Education*. Iss. 2(7). 322–330. http://srso.udpu.edu.ua/article/view/244877 (Access.: 10.05.22) (ukr).

Lviv Polytechnic National University educational program "Social Work" (2021). https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12450/onpphd2312021.pdf. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, educational program "Social Work" (2020). http://www.hgpa.kharkov.com (Access.: 10.05.22) (ukr).

On approval of the Procedure for training higher education students for the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in institutions of higher education (scientific institutions): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 261 dated 23.03.2016 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text (Access.: 10.05.22) (ukr).

On approval of the standard of higher education in the specialty 231 Social work for the third (educational-scientific) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/2021/12/30/231-Sotsial.robota.dokt.filosof.30.12.pdf (Access.: 10.05.22) (ukr).

On higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014. № 1556-VII. http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (Access.: 10.05.22) (ukr).

On the approval of the list of branches of knowledge and specialties according to which preparation of higher education students is carried out: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 29.04.2015. № 266. zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-p. (Access.: 10.05.22) (ukr).

On the features of introducing the list of branches of knowledge and specialties according to which preparation of higher education students is carried out. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 06.11.2015. № 1151. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15#n36 (Access.: 10.05.22) (ukr).

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, educational program "Social work". (2021). https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Pozhydaieva, O. (2020). Preparation of Doctors of Philosophy in social work for teaching (on the example of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Issue 3 (132). 116–123. (ukr).

Semyhina, T. (2018). Initiation of training of Doctors of Philosophy in social work: the experience of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism. Current issues of social pedagogy and social work: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference : «Vizavi» Publishing. 146–148. (ukr).

State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" specialty "Social Work" (2020). http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/asp_onp_231_soc_work_2020.pdf (Access.: 10.05.22) (ukr).

Taras Shevchenko National University of Kyiv educational program "Social Work" (2021). https://psy.knu.ua/study/e-programs#128-710-opys. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, educational program "Social Work" (2021). https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/PhD/231_2021.pdf. (Access.: 10.05.22) (ukr).

Zaporizhzhia National University, specialty "Social Work" (2020). http://phd.znu.edu.ua/page//edu/programy/onp_sots__robota_PhD.pdf. (Access.: 10.05.22) (ukr).

EDUCATIONAL COMPONENT IN TRAINING OF DOCTORS OF PHILOSOPHY IN SOCIAL WORK

Nataliia Levchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, e-mail: n.levchenkod@gmail.com

In 2022, the training of Doctors of Philosophy in social work of the third (educational and scientific) level of higher education in Ukraine is carried out by 10 institutions of higher education and 1 scientific institution. The purpose of the article is to analyze the educational component of educational programs for the training of Doctors of Philosophy in social work in Ukraine. The research used such methods as analysis, comparison, and generalization of scientific sources on the researched problem; comparative analysis of the educational component of educational programs for the training of Doctors of Philosophy in social work in Ukraine.

The article highlights the main educational institutions that train Doctors of Philosophy at the third (educational and scientific) level of higher education; scientific research on the training of Doctors of Philosophy in social work is covered; the names of educational programs of educational institutions and research institutions that provide educational services are given; educational and scientific programs, their main focus and educational component, their educational components that correspond to the National Qualifications Framework are analyzed. The publication presents a comparative analysis of the educational program Social Work of Higher Education Institutions and Research Institutions, highlights and summarizes in the form of tables the mandatory educational components in accordance with the competencies in line with the National Qualifications Framework.

It is concluded that according to the comparative analysis of educational and scientific programs of training Doctors of Philosophy of the third (educational and scientific) level of higher education of compulsory educational components corresponding to the competencies of the National Qualifications Framework, it was found out that there are differences between the programs (credits, names, forms of control and content of the educational component), but all programs comply with the normative document. Regarding the number and content of each component, this happens due to the autonomy of higher education and research institutions.

Keywords: *Doctor of Philosophy in social work, social worker, specialty 231 Social work, social work, institution of higher education, training of Doctors of Philosophy.*

Стаття надійшла до редакції / Received 09.08.2022
Прийнята до друку / Accepted 28.10.2022
Унікальність тексту 73 % (Unicheck ID1013144992)
© Левченко Наталія Володимирівна, 2022.

Шановні колеги!

Запрошуємо всіх бажаючих до співробітництва з виданням «Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy» (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)

Науковий журнал заснований в 2019 році (***Серія КВ № 24104-13944Р***). Його метою є висвітлення та оприлюднення результатів актуальних наукових досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи.

Dear colleagues!
We invite authors to cooperate with our Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Series: Pedagogy. Social Work).

The journal was founded in 2019 ***(KB № 24104-13944P).*** The purpose of the journal is to cover and publish results of current scientific research in the field of pedagogy and social work.

Тематичні рубрики журналу / Journal sections:

1. Загальна педагогіка та історія педагогіки / General pedagogy and history of pedagogy.
2. Теорія та методика управління освітою / Theory and methodology of educational management.
3. Теорія і методика виховання / Theory and methodology of education.
4. Початкова освіта / Primary education.
5. Середня освіта / Secondary education.
6. Професійна освіта / Vocational education.
7. Спеціальна освіта / Special education.
8. Соціальна робота / Social work.

Мови журналу: українська, англійська.
Journal languages: Ukrainian, English.

Редакційна колегія наукового видання очікує подання матеріалів до випусків
1(8)2023 – до 20.02.2023
2(9)2023 – до 05.10.2023

The editorial board of the scientific edition calls for articles to be published in
Issue 1(8)2023 – till 20.02.2023
Issue 2(9)2023 – till 05.10.2023

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ «НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ. SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY» (СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)

До друку приймаються лише рукописи, які не публікувалися в інших виданнях, а також не знаходяться на стадії розгляду в інших наукових виданнях. Матеріали, які не відповідають тематиці журналу, а також вимогам до змісту та оформлення наукової статті не оприлюднюються.

Увага! Усі статті проходять подвійне сліпе рецензування експертами з числа редакційної колегії журналу та зовнішніх експертів. Рецензування статті триває не менше десяти робочих днів. Після рецензування автору повідомляється про його результати (прийняття, потреба у доопрацюванні, відмова).

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Обсяг статті: від 12 до 40 сторінок формату А4. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал: текст статті – 1,5; інше *(інформація про автора, анотації, література)* – 1,0. Абзацний відступ 12 мм; вирівнювання – по ширині. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 20 мм, праве –10 мм. Рядки без переносів.

Використання знаків та символів:

Тире **«–»**, апостроф **«'»**, лапки **«»**, нумерація **«1.»**, для нерозривних пробілів Ctrl + Shift + пробіл.

Мова статті: українська, англійська

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ СТАТТІ

Індекс УДК (у першому рядку зліва, без абзацного відступу)

Ім'я, по-батькові, прізвище автора (авторів) (у наступному рядку, справа);

ORCID iD (персональний код, який, за відсутності, можна отримати за посиланням: https://orcid.org/register).

Інформація про автора: науковий ступінь, вчене звання, посада, назва установи (у називному відмінку), місто, країна, e-mail.

Назва статті мовою статті.

Текст **анотації** (без слова «анотація») **та ключові слова** (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова*», яке виділяють курсивом. Подаються 5-10 ключових слів) мовою статті.

Вступ з обов'язковим висвітленням актуальності дослідження та невирішеної раніше частини загальної проблеми; аналізом останніх досліджень і публікацій (**у статті має бути представлений якісний аналіз літературних джерел із проблеми, не можна перераховувати прізвища авторів, які вивчали питання, що досліджується).**

Мета / цілі, завдання статті.

Методи (їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання)

Текст статті (може бути поданий із підзаголовками до структурних елементів, але не більше 5).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Література. References.

Назва статті, ім'я та прізвище автора, інформація про автора, текст **анотації та ключові слова не мовою статті**.

Авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті). Приклад:

1) авторський внесок: Коваленко О. В. – 50 %, Мартинюк О. С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І. П. – 40 %, Коваль З. С. – 30 %, Пасічник М. М. – 30 %.

Дата подання статті.

ВИМОГИ ДО ОКРЕМИХ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

Анотації

– для статей українською мовою подається анотація українською мовою (500-1000 знаків), а також англійською мовою (2000-2200 знаків);

– для статей англійською мовою подається анотація англійською мовою (500-1000 знаків), а також українською мовою (2000-2200 знаків).

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація має бути конкретною та не містити загальні фрази), змістовність (анотація має відображати мету, зміст, основні результати та висновки дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження). Якість

перекладу українською, російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Текст статті повинен відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 та містити такі ключові складові:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій з тієї проблеми, котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;

– формулювання мети статті (постановка проблеми);

– виклад основного матеріалу статті може включати опис методології дослідження, аналіз емпіричних результатів, ретроспективний аналіз зазначеної проблеми тощо;

– висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження за представленним напрямком.

Оформлення посилань на літературу в тексті статті за стилем АПА. Посилання в тексті містить інформацію: прізвище автора (редактора, укладача); рік видання, сторінковий діапазон.

Наприклад:

Справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини (Шевцов, 2009).

За А. Шевцовим (2009) первинні цінності реабілітування нам диктує гуманізм.

А. Шевцов звертає нашу увагу на те, що «справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини» (Шевцов, 2009, с. 180).

І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков (2011) стверджують: «Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості» (с. 27).

Повторне посилання на те саме джерело (з декількома авторами) оформлюється так:

Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості (І. Єрмаков та ін., 2011).

Якщо 6 та більше авторів, то оформлюється так:

Теорія та практика життєвого проектування саморозвитку особистості… (В. Нечипоренко та ін., 2011, с. 10).

Посилання на работу без автора оформлюється так:

Згідно з останніми дослідженнями, українська мова посідає визначне місце серед сучасних мов світу (*Українська мова,* 2009, с. 89).

Таблиці та інші нетекстові об'єкти повинні бути пронумеровані та розміщені в середині тексту, в центрі.

Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104х170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. » та над таблицею з позначкою «Таблиця».

Література. Список посилань під назвою «Література» (розміщується посередині сторінки) подається без нумерації. **Усі посилання зі списку обов'язково мають бути наведені в тексті. Також усі наведені у роботі посилання обов'язково мають бути включені до списку літератури (виключення – неопубліковані матеріали).** Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку прізвищ авторів. Список літератури оформлюється за ДСТУ 8302:2015**.**

References (оформлюється за **стилем АПА**). Список літератури під назвою «References» оформлюється англійською мовою. Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку

прізвищ авторів. При оформленні бібліографічних посилань на роботи україномовних та російськомовних авторів (кириличні тексти), рекомендуємо такий варіант структури опису посилання:

1) Транслітеровані ПІП автора (-ів).
2) Рік видання.
3) Переклад назви джерела англійською мовою.
4) *(Якщо джерело є частиною книги, періодичного, подовжуваного видання)* Назва видання англійською мовою.
5) Назва видавництва англійською мовою.
6) Номер журналу, тому, серії.
7) Діапазон сторінок.
8) Вказівка на мову оригіналу (українська / російська / англійська / польська : ukr / rus / eng / pol)

Рекомендовані он-лайн сервіси для транслітерування кириличних текстів:

– *для джерел українською мовою* – «словник ЮА» в режимі «Паспортний стандарт» http://www.slovnyk.ua/services/translit.php

REQUIREMENTS FOR LAYOUT AND SUBMISSION OF ARTICLES PUBLISHED IN THE SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY (SERIES: PEDAGOGY. SOCIAL WORK)

In order to submit an article, please email the following set of documents to **ScientificJournal.hna@gmail.com:**

1. Edited **article text** without page numbering which meets the requirements for scientific articles. Please specify the author name(s) in the file name.
2. **Covering letter** that comprises: author's surname, first name, full name of the institution they represent (without abbreviations), position, academic degree and rank, postal address, telephone number(s), e-mail address.

Only the articles that have not been published before are accepted for publication. The articles that do not meet the requirements for their content or layout will not be published. Papers will not be returned to authors.

All articles are subject to double blind peer review. After the review authors are informed of the results (whether their article is accepted, needs revision etc).

GENERAL REQUIREMENTS FOR ARTICLE LAYOUT AND FORMATTING

Article length: 12+ A4 pages Font: Times New Roman, 14 pt

Line spacing: 1.5 lines for the article text; single spacing for other texts *(information about the author, abstract, references)*

Indentation of the first line of the paragraph: 12 mm Alignment: justified

Margins: top, bottom, left – 20 mm, right –10 mm Line-end hyphenation: no

Symbols and special characters:

En dash (**–**), straight double quotes ("…"), numbering format "**1.**", non-breaking space (Ctrl + Shift + Space).

Languages: English, Ukrainian.

STRUCTURAL ELEMENTS

UDC index (first line, on the left, without indentation)

Author name, patronymic, surname (next line, on the right)

ORCID ID (personal code; if you do not have an ORCID account, it can be created here: https://orcid.org/register)

Information about the author: academic degree and rank, position, institution, town, country, e- mail address.

Article title in the same language as the article.

Abstract text (without the word 'abstract') and **key words** (5–10 key words introduced by the *'Key words'* phase *in italics*) in the same language as the article.

Introduction that presents analysis of recent research and publications, grounds relevance of the research that covers a general issue aspect that has not been studied yet, provides qualitative analysis of available papers on the issue (which mustn't be reduced to a mere list of authors who have looked into the issue under study).

Aim and objectives of the article.

Research methods (their content, characteristics and indicators they identify, units of measurement).

Article's main body (can have up to 3 subheadings for structural elements).

Conclusions and further research areas.

References.

Article title, first name and surname of the author, information about the author, summary and key words **not in the language of the article**.

Contribution of every co-author (if there is more than 1 author). For example: 1) authors' contribution: Kovalenko O. B. – 50%, Martynuk O. C. – 50%; or 2) authors' contribution: Hryhorchuk I. P. – 40%, Koval Z. S. – 30%, Pasichnyk M. M. – 30%.

Article submission date.

REQUIREMENT FOR CERTAIN STRUCTURAL ELEMENTS OF ARTICLES

Abstract and summaries

– For articles in English: an abstract in Ukrainian (2000–2200 characters) and summaries in English (500–1000 characters)

– For articles in Ukrainian: an abstract in English (2000–2200 characters) and summaries in Ukrainian (500–1000 characters)

Abstract text must be clear, concise, informative (it should not contain general words), properly structured (according to the logic of the results description). Abstract should comprise a short review of article content and results obtained. Translation into Ukrainian and Russian must comply with the standards of these languages.

Article text must meet the requirements of the Resolution 7-05/1 of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine of 15.01.03 and comprise the following key elements:

– Problem setting (in general) and its connection with important scientific or practical issues

– Analysis of recent research and publications on the issue the article deals with and research it is based on

– Purpose of the article (problem setting)

– Main body of the article may include the following: research methodology description, analysis of the results obtained, historical analysis of the problem, analysis of theoretical sources considering their ways to solve the problem etc.

– Conclusions and further research areas in line with the study

In-text citations of sources must be arranged according to the international APA guidelines,
indicating author (editor/ compiler) surname(s), year of publication, page range.

For example:

True humanism determines primary values of human rehabilitation (Shevtsov, 2009). According to A. Shevtsov (2009), primary values of rehabilitation are determined by humanism.

A. Shevtsov draws our attention to the fact that "true humanism determines primary values of human rehabilitation" (Shevtsov, 2009, p. 180).

I. Yermakov, V. Nechyporenko, D. Puzikov (2011) state: "Personality development depends on the formation and development of their life competencies and life-creation" (p. 27).

Each subsequent mention of a source (with multiple authors) is cited like this:

Personality development depends on the formation and development of life competencies and life-creation (I. Yermakov et al., 2011).

With six or more authors, please cite the first author followed by *et al.* every time:

Theory and practice of life-long planning for personality development… (V. Nechyporenko et al., 2011, p. 10).

Sources without authors are cited like this:

According to recent research, Ukrainian language holds a special place… (Ukrainian language, 2009, p. 89).

Tables and other non-text objects must be numbered and placed in the text, centered. Maximum size of tables and figures is 104x170 mm.

Table title is placed above the table, centered, labeled as *Table*. Minimum font size in tables is 8 pt.

For figures and images, please use vector graphics whenever possible. Figure titles are placed under the figure, centered, labeled as *Fig*.

Reference list (must comply with APA style (see https://apastyle.apa.org/).

All sources from the list must be cited in the text. All citations must be included into the list of references (with the only exception of unpublished works).

Cited sources in Latin characters are arranged in alphabetical order by surname of the first author. When referencing works of Ukrainian or Russian authors (originally written in Cyrillic characters),

we recommend the following structure of entries:

1. Transliterated name(s) of the author(s).
2. Year of publication.
3. Title of the reference source in English.
4. (If the source is a part of a book, periodical or continued publication)

Title of the publication in English.

5. Name of the publisher in English.
6. Number of journal issue, volume, series.
7. Page range.
8. Original language (Ukrainian / Polish; ukr / pol)

Recommended online services for transliteration:

For sources in Ukrainian: Slovnyk UA in passport mode (https://www.slovnyk.ua/translit.php)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)

Журнал розміщує статті двома мовами: українською та англійською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.

Літературний редактор (українська мова) – Н. В. Руколянська, к.філол. н.
Літературний редактор (українська мова) – О. Ф. Фурман, к.філол. н.
Літературиний редактор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк, к.філол. н.
Компьютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.

Підписано до друку 23.12.22 р.
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 24,65. Наклад 70 пр.

Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р. тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції.
При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання
«Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

Для записів