

**UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**



**BULLETIN  
OF POSTGRADUATE  
EDUCATION:**

*collection of scientific papers*

*Educational Sciences Series*

*Issue 12(41)*

---

ISSN 2218-7650

ID 47812

[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41))

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Державний заклад вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти»

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць  
Випуск 12(41)*

*Серія «Педагогічні науки»  
Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі  
педагогічних наук рішенням Атестаційної колегії  
Міністерства освіти і науки України  
від 28 грудня 2019 року № 1643 (додаток 4)  
Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»)*

**Видання індексується:**

*IndexCopernicus;*

*Infobaseindex;*

*SJIF (Impact Factor);*



*Akademic Resource Index;*



*CiteFactor;*

*Edition is indexed: Google Scholar;*

*Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського*

*<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vprpn>;*



*Норвезький Реєстр наукових журналів*

**Київ  
2020**

**УДК 378.091.046-021.68(082)**

*Свідоцтво про державну реєстрацію: серія KB № 22072-11972ПР від 22 квітня 2016 р.*

*Затверджено Вченою радою  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»  
(протокол № 5 від 10 квітня 2020 р.)*

**Головний редактор**

**Віктор Олійник**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

**Заступник головного редактора:**

**Олег Спірін**, д-р пед. наук, проф. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6602>.

**Відповідальний секретар:**

**Оксана Ануфрієва**, канд. пед. наук, доцент. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

**Редакційна колегія:**

**Олександр Галус**, д-р пед. наук, проф.; **Олена Глазунова**, д-р пед. наук, доцент; **Ольга Єжова**, д-р пед. наук, проф.; **Микола Кириченко**, д-р філософії, член-кор. Нац. Академії наук вищої освіти України; **Наталія Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **Катерина Колос**, д-р пед. наук, проф.; **Василь Олло**, канд. пед. наук; **Ольга Пінчук**, канд. пед. наук; **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу, Корінф, Грецька Республіка;

**Асоційовані редактори:**

**Ірина Андроциук**, д-р пед. наук, доцент; **Віктор Гладуш**, д-р пед. наук, проф.; **Зоя Рябова**, д-р пед. наук, проф.; **Лариса Сергеева**, д-р пед. наук, проф.; **Вікторія Сидоренко**, д-р пед. наук, доцент; **Ірина Сіданіч**, д-р пед. наук, доцент; **Тамара Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **Ганна Тимошко**, д-р пед. наук, проф.; **Маріола Міровска**, д-р гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент, Ченстохова, Республіка Польща; **Ширинбой Олімов**, д-р пед. наук, проф., Бухара, Республіка Узбекистан.

**Технічний редактор: Яніна Васильченко**

**Вісник післядипломної освіти:** зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол. : О. Галус [та ін.]. — Київ: Юстон, 2020. — Вип. 12(41). — 268 с. — (Серія «Педагогічні науки») (Категорія «Б»).

**ISBN 978-617-7854-16-5**

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми загальної і професійної освіти. Представлено результати досліджень з історії педагогіки, методології освіти, теоретичних і методичних аспектів навчання та виховання, формування професійних компетентностей фахівців у галузі освіти, підвищення якості освіти.

Для науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників, керівників закладів вищої освіти, методистів, викладачів і слухачів закладів післядипломної освіти.

УДК 378.091.046-021.68(082)

**ISBN 978-617-7854-16-5**

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020

**ISSN 2218-7650**

**ID 47812**

[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41))

Ministry of Education and Science of Ukraine  
National Academy of Educational Science of Ukraine  
State Institution of Higher Education  
«University of Educational Management»

# **BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION**

*Collection of scientific papers  
Issue 12(41)*

*Educational Sciences Series*

*Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

*Listed in the list of scientific professional publications  
in the field Pedagogical sciences Decision of the Appraisal  
Board Ministry of Education and Science of Ukraine  
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine  
№ 1643 of 28.12.2019 (dod. № 4)  
Educational Sciences Series (Category «B»)*

***Edition is indexed:***

*IndexCopernicus;*

*Infobaseindex;*

*SJIF (Impact Factor);*



*Akademic Resource Index;*



*CiteFactor;*

*Edition is indexed: Google Scholar;*

*National Library of them V. I. Vernadsky*

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vpopn>



*Norwegian Register of Scientific Journals*

**Kyiv  
2020**

**UDC 378.091.046-021.68(082)**

*Registration certificate KV No 22072-11972PR dated 22.04.2016.*

*Approved by the Academic Council  
SIHE «University of educational management»  
(protocol № 5 dated 10 April 2020)*

**Editor-in-Chief**

**Victor Oliylyk**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

**Deputies Editor:**

**Oleg Spirin**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Prof. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6602>.

**Executive secretary:**

**Oksana Anufriieva**, PhD of Ped. Sciences, Associate Prof. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

**Members of Editorial Board:**

**Alexander Halus**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Olena Glazunova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Olga Yezhova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mykola Kyrychenko**, Doctor of Philosophy, Corresponding Member (Academician) of Higher Education National Academy of Sciences of Ukraine; **Nataliia Klokar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Catherine Kolos**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Vasyl Ollo**, PhD of Pedagogical Sciences; **Olga Pinchuk**, PhD of Pedagogical Sciences; **Despina Karakatsani**, Professor of the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnesus, Corinth, Republic of Greece.

**Associate editors:**

**Iryna Androshchuk**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Victor Hladush**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Zoya Ryabova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Larysa Serheieva**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Viktoriiia Sydorenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Iryna Sidanich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Tamara Sorochan**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Anna Tymoshko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mariola Mirovska**, Doctor of Humanities in the field of Pedagogy, Associate Professor, Częstochowa, Republic of Poland; **Shirinboy Olymov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Bukhara, Republic of Uzbekistan.

**Technical Editor:** *Yanina Vasilchenko*

**Bulletin of Postgraduate education:** collection of scientific papers / NAES of Ukraine SIHE «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. Oliylyk; Editorial board : A. Halus [and others]. — Kyiv: Yuston, 2020. — Issue 12(41). — 268 p. — (Educational Sciences Series) (Category «B»).

**ISBN 978-617-7854-16-5**

The collection covers current problems of general and vocational education. The results of researches on the history of pedagogy, methodology of education, theoretical and methodical aspects of teaching and education, formation of professional competencies of specialists in the field of education, improvement of the quality of education are presented.

For scientists, pedagogical and scientific and pedagogical workers, heads of institutions of higher education, methodologists, teachers and students of institutions of postgraduate education.

UDC 378.091.046-021.68(082)

**ISBN 978-617-7854-16-5**

© SIHE «University of educational management», 2020



***Серія «Педагогічні науки»***

*Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

***Educational Sciences Series***

*Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

## ЗМІСТ

<b>Відомості про авторів</b> .....	8
<b>Катерина Аверіна.</b> Участь у просоціальній діяльності як складова розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-10-29">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-10-29</a>	10
<b>Григорій Білянін, Олександра Поляк.</b> Моделі прийняття управлінських рішень освітніми менеджерами в умовах реформування та децентралізації <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-30-43">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-30-43</a>	30
<b>Віктор Гладуш, Алла Висоцька, Сергій Дубовський.</b> Корекція розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями засобами фізичного виховання <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-44-62">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-44-62</a>	44
<b>Олена Гончаренко.</b> Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-63-76">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-63-76</a>	63
<b>Марина Єщенко.</b> Вітчизняні та європейські практики розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-77-90">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-77-90</a>	77
<b>Наталія Іванова.</b> Проектна діяльність як педагогічна умова формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-91-105">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-91-105</a>	91
<b>Вадим Кірман, Людмила Харлаш.</b> Формування готовності вчителів математики навчати проведення обґрунтувань у стереометричних задачах <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-106-127">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-106-127</a>	106
<b>Наталія Куриш.</b> Роль післядипломної педагогічної освіти у формуванні готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-128-144">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-128-144</a>	128
<b>Віктор Михайлов, Анна Демків.</b> Аналіз проблеми навчання фахівців з питань цивільної безпеки у зарубіжних наукових джерелах <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-145-165">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-145-165</a>	145
<b>Тетяна Мотуз.</b> Розвиток професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179</a>	166
<b>Людмила Ніколенко, Вера Шилонова.</b> Сприятливий соціальний клімат в учнівському інклюзивному колективі <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-180-197">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-180-197</a>	180
<b>Олег Огірко.</b> Духовно-моральне виховання молоді в спадщині Андрея Шептицького <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-198-218">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-198-218</a>	198
<b>Лариса Остролуцька.</b> Інституалізація соціальної роботи щодо реабілітації дітей та молоді з інвалідністю (на прикладі міста Києва) <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-219-237">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-219-237</a>	219
<b>Антоніна Прокопенко, Валерія Рава.</b> Вдосконалення іншомовної компетенції за допомогою мобільного додатку «Інстаграм» <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-238-252">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-238-252</a>	238
<b>Ганна Сидоренко, Тетяна Турицька.</b> Роль критичного мислення та рефлексивної культури вчителів біології у формуванні професійних компетентностей <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-253-266">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-253-266</a>	253

# CONTENT

<b>Information about the authors</b> .....	8
<b>Kateryna Averina.</b> Participation in prosocial activities as a component of the development of social activity of future sociology specialists <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-10-29">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-10-29</a>	10
<b>Hryhorii Bilianin, Olexandra Poliak.</b> Models of acceptance of administrative decisions by educational managers in the conditions of reformation and decentralization <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-30-43">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-30-43</a>	30
<b>Viktor Hladush, Alla Vysotska, Sergey Dubovsky.</b> Correction of the development of pupils with intellectual disabilities by means of physical education <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-44-62">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-44-62</a>	44
<b>Olena Honcharenko.</b> Professional preparation of future social workers to gender sensible social work <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-63-76">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-63-76</a>	63
<b>Maryna Yeshchenko.</b> Domestic and european practices for the development of civic competences of the leaders of education institutions <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-77-90">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-77-90</a>	77
<b>Natalia Ivanova.</b> Project activity as a pedagogical condition of the project competence formation in future specialists in information, library and archival service <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-91-105">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-91-105</a>	91
<b>Vadym Kirman, Liudmyla Kharlash.</b> Formation of maths teachers' readiness for teaching how to solve proof tasks in stereometry <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-106-127">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-106-127</a>	106
<b>Natalia Kurysh.</b> The role of postgraduate pedagogical education in forming the ready of teachers of natural specialties to the development of entrepreneurship competent <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-128-144">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-128-144</a>	128
<b>Victor Mikhailov, Anna Demkiv.</b> Analysis of professionals training problem on civil protection in foreign scientific resources <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-145-165">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-145-165</a>	145
<b>Tetiana Motuz.</b> Development of teacher's professional competences in the system reform conditions general secondary education <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179</a>	166
<b>Liudmyla Nikolenko, Vera Shilonova.</b> Creating an encouraging social environment in the inclusive settings <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-180-197">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-180-197</a>	180
<b>Oleh Ohirko.</b> Spiritual and moral education of youth in heritage Andrey Sheptytsky <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-198-218">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-198-218</a>	198
<b>Larysa Ostrolutska.</b> Institutionalization of social work about rehabilitation of children and young people with disabilities (on the example of the city of Kyev) <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-219-237">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-219-237</a>	219
<b>Antonina Prokopenko, Valeriia Rava.</b> Improvement of the foreign language competence the mobile app «Instagram» <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-238-252">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-238-252</a>	238
<b>Anna Sidorenko, Tatyana Turytska.</b> The role of critical thinking and the reflexive culture in the formation of professional competences of biology teachers <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-253-266">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-253-266</a>	253



## Відомості про авторів

**Аверіна Катерина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, Україна.

**Білянin Григорій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Чернівці, Україна.

**Висоцька Алла Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Гладуш Віктор Антонович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи. Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Гончаренко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Суми, Україна.

**Демків Анна Миколаївна**, старший викладач відділу організації підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників у сфері цивільного захисту Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, аспірант кафедри професійної та вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Дубовський Сергій Олександрович**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Єценко Марина Миколаївна**, аспірантка кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Іванова Наталя Анатоліївна**, здобувач вищої освіти ступеню доктора філософії Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, Україна.

**Кірман Вадим Кімович**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничо-математичної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, Україна.

**Куриш Наталія Костянтинівна**, завідувач навчально-методичного Центру освітнього менеджменту та координації діяльності методичних служб Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Чернівці, Україна.

**Михайлов Віктор Миколайович**, кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри державної служби, управління та навчання за міжнародними проектами, заступник начальника з науково-дослідної роботи Інституту державного управління у сфері цивільного захисту. Київ, Україна.

**Мотуз Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради. Дніпро, Україна.

**Ніколенко Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Дніпро, Україна.

**Огірко Олег Васильович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри філософії та педагогіки Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Жицького. Львів, Україна.

**Остролуцька Лариса Іванівна**, аспірантка кафедри «соціальної педагогіки і соціальної роботи» Інституту Людини Київського університету імені Бориса Грінченка, методист Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Київ, Україна.

**Поляк Олександра Василівна**, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Чернівці, Україна.

**Прокопенко Антоніна Вадимівна**, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри германської філології Сумського державного університету. Суми, Україна.

**Рава Валерія Миколаївна**, студентка кафедри германської філології Сумського державного університету. Суми, Україна.

**Сидоренко Ганна Григорівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, Україна.

**Турицька Тетяна Григорівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної медицини з курсом фізичної терапії Дніпровського національного університету ім. О. Гончара. Дніпро, Україна.

**Харлаш Людмила Михайлівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, Україна.

**Шилонова Вера**, доктор PhD, завідувачка кафедри спеціальної та лікувальної педагогіки Інституту Юрая Палеша в Левочі Католицького університету в Ружомберку. Левоча, Словацька республіка.

## ***Information about the authors***

***Kateryna Averina***, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Education and Social Work Department Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Melitopol, Ukraine.

***Hryhorii Bilianin***, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director Chernivtsi In-Service Teachers Training Institute. Chernivtsi, Ukraine.

***Anna Demkiv***, Senior teacher of the Department of advanced training organization and certification of pedagogical staff in the sphere of civil protection of the Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection, Postgraduate student of the vocational and higher education department of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management». Kyiv, Ukraine.

***Sergii Dubovskyi***, Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of education, administration and social work Educational and scientific institute of management and psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

***Viktor Hladush***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor Department of education, administration and social work Educational and scientific institute of management and psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

***Olena Honcharenko***, Ph.D. in pedagogical sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Social-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Sumy, Ukraine.

***Natalia Ivanova***, PhD candidate Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Melitopol, Ukraine.

***Liudmyla Kharlash***, PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of mathematics and natural sciences Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council». Dnipro, Ukraine.

***Vadym Kirman***, PhD in Pedagogic Science, Head of the Department of mathematics and natural sciences Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council». Dnipro, Ukraine.

***Natalia Kurysh***, head of NMC educational management and coordination of methodological services Institute of Postgraduate Teacher Education of Chernivtsi Oblast. Chernivtsi, Ukraine.

***Victor Mikhailov***, Professor at the Department of Public Service, Administration and Training under International Projects, Deputy Head (on research) Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection, PhD in Public, Administration, Associate Professor. Kyiv, Ukraine.

***Tetiana Motuz***, Phd, Assistant Professor of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education Communal Institution of higher education «Dnipro Academy of continuing education» of Dnipropetrovsk regional council. Dnipro, Ukraine.

***Liudmyla Nikolenko***, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent, Chairperson of the Department of Pedagogy and Special Education Oles Honchar Dnipro National University. Dnipro, Ukraine.

***Oleh Ohirko***, PhD (physics and mathematics), Assoc. Prof., dept. of Philosophy and Pedagogy, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies. Lviv, Ukraine.

***Larysa Ostrolutska***, Graduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work Borys Grinchenko Institute of Human Studies, Methodist in the Kyiv City Center for Social Services for Families, children and young people. Kyiv, Ukraine.

***Olexandra Poliak***, Candidate of Sciences in Public Administration, associate professor of the chair of pedagogy, psychology and theoretical management in education Chernivtsi In-Service Teachers Training Institute. Chernivtsi, Ukraine.

***Antonina Prokopenko***, PhD in Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Germanic Philology Sumy State University. Sumy, Ukraine.

***Valeriia Rava***, Student of the Department of Germanic Philology Sumy State University. Sumy, Ukraine.

***Anna Sidorenko***, PhD, Ass. Prof in the Department of Natural and Mathematical Education, Dnipro Academy of Continuing Education. Dnipro, Ukraine.

***Vera Shilonova***, doctor PhD, Chairperson of the Department of special and curative pedagogy Juraj Palesh Institute in Levoca of the Catholic university in Ruzomberok. Levoca, Slovakia.

***Tatyana Turytska***, PhD, Ass. Prof in the Department of General Medicine with a Course of Physical Therapy, Oles Honchar Dnipro National University. Dnipro, Ukraine.

***Alla Vysotska***, Candidate of pedagogical sciences, Senior Research Fellow, Associate Professor of the Department of education, administration and social work Educational and scientific institute of management and psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

***Maryna Yeshchenko***, Post-Graduate Student, dept. of management of education and law, Central institute of postgraduate education at SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-10-29](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-10-29)

УДК [378.015.3:364.64]:005.336.5.

**Аверіна Катерина Сергіївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького.  
Мелітополь, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0280-0848>

[e.s.averina11@gmail.com](mailto:e.s.averina11@gmail.com)

### **УЧАСТЬ У ПРОСОЦІАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню проблеми участі у просоціальній діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах освітнього середовища та моделювання педагогічного супроводу процесу розвитку соціальної активності. Виявлено, що проблематика участі, як певного виду соціальної активності сьогодні активно вивчається в контексті теорій, спрямованих на дослідження розвитку спільнот, волонтерства, соціального капіталу, соціальних мереж, соціальних рухів, громадянського суспільства, демократії, якості державних послуг, соціології повсякденності, етики споживання тощо. Встановлені види і форми соціально спрямованої діяльності майбутніх фахівців, що мають поширення як в освітньому середовищі, так і за його межами, достатньо чітко характеризують ступінь розвиненості їх соціалізаційних навичок та соціальної активності, зокрема навичок соціальної участі, як одного з важливих компонентів життєдіяльності сучасної людини. Розглянуті види активної участі студентів у суспільному житті, що мають своїм підґрунтям певні соціальні дії, зокрема – опосередковано або безпосередньо пов'язані із потребою подолання у цьому процесі бар'єрів соціокультурного життя. Проаналізовані результати досліджень проблеми подолання бар'єрів соціокультурного життя, виявлена складну багатофункціональну структуру та розгорнуту типологію причин їх виникнення і складність подолання. За результатами авторського соціолого-педагогічного дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньо-виховному середовищі чотирьох вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО) виявлені найбільш розповсюджені види соціальної активності в межах закладу освіти, найбільш «вимушені» види соціальної активності, найбільш бажані, однак поки що не

реалізовані види соціальної активності. На основі аналізу чинників та мотивів участі/неучасті у соціальних видах діяльності або вимушеної участі межах закладу освіти обґрунтовується потреба розробки засобів коригування особистісної мотивації та підвищення рівня самоусвідомлення майбутніми фахівцями власних станів, дій, а також розуміння особистістю властивостей впливу цих дій в контекстах її соціальних зв'язків та розробки моделі педагогічного супроводу розвитку соціальної активності фахівця соціономічної професії.

**Ключові слова:** освітнє середовище; просоціальність; соціальна активність; соціально спрямована діяльність; фахівці соціономічних професій.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Суспільна зацікавленість в цілеспрямованому формуванні соціально-професійної активності та ініціативи особистості майбутнього фахівця соціономічної професії ґрунтується на очевидній залежності від успішного результату навчання та ефективного переходу до професійної діяльності. Набуває великого значення успішне і активне впровадження фахівцем соціономічної професії тих суспільних цінностей та ідеалів, що власне й визначають соціальну значущість його діяльності. Оскільки підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності означає підготовку до певного роду дій, в яких професійні компетенції усвідомлено використовуються фахівцем з метою надання фізичної, соціальної та психологічної допомоги для поліпшення якості життєдіяльності інших людей, розвиток соціальної активності майбутнього фахівця є першочерговим завданням педагогічної науки і практики. Дослідження освітніх впливів на процес розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як структурованої системи підготовки до реалізації професійних компетентностей дозволяє виявити перспективні стратегії й тактики педагогічного «прочитання» змісту і мотиваційних чинників розвитку соціальної активності майбутнього фахівця, зокрема участі в конкретних видах соціально значимої діяльності.

Актуальним для педагогічної науки і практики є виявлення особистісних мотивів та рівня самоусвідомлення майбутнім фахівцем соціономічної професії власних станів, дій, властивостей впливу цих дій в контекстах її соціальних зв'язків, що має велике значення для успішної розробки моделі педагогічного супроводу професійного розвитку фахівця соціономічної професії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності [1]–[5] засвідчив, що в низці соціо-гуманітарних, педагогічних і соціально-психологічних

досліджень однією з предметних характеристик рівня залучення індивіда до суспільно корисних практик і одним з центральних елементів структури соціальної активності виступає соціальна участь. Оскільки індивіди вибирають ту чи іншу форму участі в суспільному житті з певних підстав, і яка може мало відповідною стандартам формальних інституцій, установ і процесів управління, згідно обраним концепціям соціальної участі, дослідниками вивчаються як самі організації, так і чинники, що впливають на ці процеси: свідомість, відповідальність, зобов'язання, відданість, ідентифікацію та ін. Зазначені контексти розвитку і реалізації соціальної участі вимагають дослідження ролєвих відносин, в яких індивід встановлює різноманітні зв'язки з навколишнім соціальним середовищем. Разом з тим, значні розбіжності щодо тлумачення цього поняття в різноманітних наукових джерелах зумовлюють необхідність більш детального методологічного обґрунтування, та уточнення засад його використання в дослідженні процесу педагогічного супроводу розвитку соціальної активності студентів соціономічних професій.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті: розглянути існуючі теоретичні підходи проблеми участі у просоціальній діяльності та дослідити чинники спрямування процесу педагогічного супроводу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах навчального середовища.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- розглянути види соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій;
- встановити чинники активізації соціальної активності фахівців соціономічних професій;
- виявити бар'єри соціокультурного життя у студентському середовищі.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Розгляд проблематики участі, як певного виду соціальної активності ґрунтується на застосуванні соціологічного, соціально-психологічного та низки інших міждисциплінарних підходів (поведінкового, політологічного, правового, економічного тощо) до моделювання педагогічного концепту розвитку соціальної активності особистості майбутніх фахівців як інтегральної форми реалізації громадянської ініціативи особистості, результату соціального впливу навчального середовища (орієнтація на реалізацію соціального замовлення), та педагогічних чинників самореалізації особистості в соціально-культурній сфері. Основними в дослідженні є

загально-теоретичні методи: історіографічний, порівняльно-співставний, моделювання, абстрагування, конкретизації, що відповідає потребі в цілісному, взаємопов'язаному аналізі обґрунтувати засади інтегрування концептів розвитку соціальної активності особистості в систему загальнонаукових та педагогічних поглядів на соціальний і культурний розвиток особистості майбутнього фахівця соціономічної професії та забезпечення процесу розвитку соціальної активності засобами педагогічного супроводу.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Дані емпіричної частини дослідження були отримані за допомогою методів фокусованого інтерв'ю (2 групи студентів,  $n = 26$ ) та структурованого письмового опитування, анкетування ( $n = 610$ ). Результати фокусованих інтерв'ю використано для підготовки анкети, що охоплює питання структури вільного часу студентів, їх ангажованості в різні види та форми громадської (зокрема, політичної) та позанавчальної соціальної діяльності, мотивів участі/не участі в соціальній діяльності, типу взаємодії між студентами та адміністрацією ЗВО в організації та здійсненні соціальної участі, ціннісних та ціннісно-орієнтаційних, академічних, соціально-демографічних чинників соціальної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій. Дослідження проведено на рандомізованій репрезентативній вибірці, ймовірність стандартної похибки загальних даних не перевищує 4% при 95% довірчому інтервалі.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Сьогодні в зарубіжній науковій літературі проблеми участі, зокрема громадської участі (*Civic Citizen Participation*), громадської участі (*Public Participation*), соціальної участі (*Social Participation*), розглядаються в рамках різних підходів: соціологічного, соціально-психологічного, поведінкового, політологічного, правового, економічного, педагогічного тощо.

Проблематика участі вивчається в контексті теорій, спрямованих на дослідження розвитку спільнот (громад), волонтерства, соціального капіталу, соціальних мереж, соціальних рухів, громадянського суспільства, демократії, якості державних послуг, соціології повсякденності, етики споживання та ін. У найбільш широкому сенсі участь характеризується сьогодні як «ситуативна практика», що реалізується в рамках певного територіального і соціального простору з властивими політичними, соціальними, культурними та історичними особливостями [6, с. 50]. Умовою її виникнення є суспільний інтерес. Тому тезариусами суспільних дисциплін допоміжного спрямування поняття соціальної участі широко використовується в різних контекстах – сприяння зростанню соціальної активності в спільнотах, окремих соціальних

групах, характеристиках процесів реалізації соціально значущих програм тощо. В англійській мові використовується три самостійних терміни для визначення розглянутих нами видів участі: *civic, public, social participation*, у вітчизняній науковій практиці визначальним є контекст, в якому вони використовуються.

Поняття громадянської участі використовувалося переважно в працях, присвячених розбудові громадянського суспільства та в політології. Громадська участь – в соціокультурних контекстах – в аналізі різноманітних форм вирішення багатьох суспільних проблем, екологічних, освітніх, професійних і етнокультурних співтовариств. У свою чергу, поняття соціальної участі використовується радше в контексті вивчення проблем громад, благодійності і процесів інституціоналізації громадських ініціатив. Одночасно в практиці використання даних термінів спостерігається тенденція до уніфікації, оскільки очевидна проблемність ізольованого аналізу різнопланових складних об'єктів і досліджуваних систем [7, с. 11], [8, с. 76].

Як змістовий елемент соціальної спрямованості взаємодії, науковцями розглядаються різні форми участі – волевиявлення, практичних дій індивіда або соціальної групи в певній колективній діяльності для досягнення соціально-значущого результату, а суб'єктами участі можуть бути окремі представники соціуму, групи, суспільні об'єднання, товариства, організації [2].

Існує в науковому обігу і класифікація соціальної участі за результатами – як позитивними, до яких відноситься: соціальна інтеграція спільноти [9], загальноприйнятні соціальні норми та положення, що регулюють взаємодію між суб'єктами суспільного життя і позитивно впливають на процеси формування довіри, почуття ідентичності, етнічного капіталу, зв'язків поколінь [5]; підтримують суспільні норми здорового життя [7], [11], [12], [13], сприяють формуванню міцних соціальних зв'язків [14]; забезпеченню належної соціальної підтримки [15] приросту соціального капіталу [16] тощо. Негативні за наслідками форми соціальної участі класифікуються за різноманітними деструктивними проявами соціальних деформацій [12]. Участь здійснюється шляхом об'єднання індивідів в співтовариства різного ступеня формалізації. На думку сучасних теоретиків громадянського суспільства, будучи ареною добровільних колективних дій, навколо спільних інтересів, цілей, цінностей, громадянське суспільство і складається з таких формалізованих і неформалізованих об'єднань і асоціацій.

Близьким за змістом до поняття «громадська участь» є поняття «суспільна участь». Із позицій окремих дослідників, суспільна участь включає діяльність некомерційних громадських організацій, або організацій «третього сектору». У зарубіжній літературі це поняття застосовується в контексті аналізу методів участі громадськості в розв'язанні окремих соціальних

проблем, зокрема екологічних, а громадська участь позначає переважно взаємодії громадян та органів державної влади (відомств, урядових інституцій), заходи, що сприяють прозорості процесів та механізмів підготовки прийняття суспільно значимих рішень, інформуванню громадськості щодо впроваджуваних проектів, планів, програм, пріоритетів політики, належному суспільному контролю, ефективному зворотньому зв'язку владців і зацікавлених громадян, публічності ініціатив у використанні ресурсів та розробці альтернативних стратегій розвитку чи управління інформацією, яка стосується прийняття відповідного рішення [24]. Подібна широта інтерпретації змістового навантаження поняття участь зумовлює якісну різноманітність їх видів за сферами докладання цілеспрямованих зусиль: політична, громадянська, громадська, суспільно корисна тощо; за рівнем структурованості: структурована – неструктурована, інституційна – неінституційна, неформальна – формальна; за ступенем залучення суб'єктів до процесу участі: пасивна – активна, індивідуальна – колективна; разова – постійна (поточна); за спрямованістю: вертикальна (спрямована на залучення громадян до процесу соціального управління) – горизонтальна (спрямована на колективну діяльність в рамках асоціації або спільноти); за ставленням до соціальних змін: спрямована на опір соціальним змінам – стимулююча зміни; за мотивацією: спрямована на задоволення власних інтересів і потреб – альтруїстична; безкоштовна – оплачувана; за обраною стратегією: як наслідок – запобіжна (застережна). Дещо відмінний від наведеного підхід до видів і форм участі, політичному та соціальному житті, використовується для моніторингу політичних і соціальних процесів в програмах Європейського соціального обстеження (ЕСС), де до розгляду беруться наступні види участі:

1) традиційна (загальноприйнята) політична участь: голосування, участь у політичних кампаніях, звернення до політичних і державних посадових осіб, вступ до організацій, робота або передача коштів на потреби політичних організацій, прояв інтересу до політики, обговорення політики;

2) нетрадиційна (протестна) політична поведінка: законні демонстрації, підписання петицій, бойкот заходів, товарів тощо; свідомо відмова від покупки певних продуктів з політичних, етичних, екологічних тощо міркувань;

3) участь в діяльності громадських об'єднань: членство, сприяння без членства, передача коштів і добровільна робота в об'єднанні;

4) неформальна громадська участь: різні форми індивідуальної і групової участі в суспільному житті поза організаціями і асоціаціями;

5) неформальна допомога – різноманітні форми активної індивідуальної і групової допомоги іншим поза соціальними і благодійними об'єднаннями [19, с. 12].



Отже, активна громадянська і громадська участь сприяє поширенню соціальної справедливості, ефективності державних і громадських послуг, розвитку демократичного суспільства і вихованню у молоді активної життєвої і громадянської позиції. Зазвичай це вимагає цілеспрямованої діяльності і активного включення індивідів, груп в процес громадянської і політичної участі. На відміну від громадської, соціальна участь являє собою колективну діяльність людей, горизонтальну активність, здійснювану ними в рамках повсякденного життя і спрямовану на задоволення суспільного інтересу.

Отже, соціальна участь особистості у тих чи інших видах діяльності відображає процеси соціального асоціювання індивідів як в формальних, так і неформальних контекстах і залучення їх до неформальних груп, або роботи формальних організаціях для участі в культурній, дозвільній та соціальній діяльності асоціацій та груп.

У контексті педагогічного дослідження важливою є думка, що оскільки індивіди вибирають ту чи іншу форму участі в суспільному житті з певних підстав, і яка може мало відповідною стандартам формальних інституцій, установ і процесів управління, згідно обраним концепціям соціальної участі дослідниками вивчаються як самі організації, так і чинники, що впливають на ці процеси: свідомість, відповідальність, зобов'язання, відданість, ідентифікацію тощо [20, с. 220].

Зазначені контексти реалізації соціальної участі вимагають дослідження рольових відносин, в яких індивід встановлює різноманітні зв'язки з навколишнім соціальним середовищем: як член сім'ї, друг, сусід, студент, працівник, волонтер, член різних за видовими ознаками організацій. Оскільки всі зазначені види і форми взаємодії майбутніх фахівців мають поширення як в освітянському середовищі, так і за його межами, участь в діяльності суспільних та громадських організацій достатньо чітко характеризує ступінь розвиненості їх соціалізаційних навичок та соціальної активності, зокрема навичок соціальної участі, як одного з важливих компонентів життєдіяльності сучасної людини [3].

Активна соціальна участь особистості дедалі частіше інтерпретується дослідниками як неформальний соціальний капітал, вкрай необхідний, насамперед тим, чиї життєві обставини зробили їх більш уразливими, схильними до маргінальності [21, с. 5]. Зважаючи на достатньо значну соціальну неоднорідність українського суспільства, у вказаному контексті на підставі аналізу різних концепцій та поглядів дослідники пропонують модифіковані варіанти моделі професійної самоактуалізації з урахуванням можливостей і індивідуальних особливостей особистості майбутнього фахівця в професійній діяльності [22], в яких процес його самоактуалізації змістовно спрямовується насамперед на усвідомлення власних професійно значущих

індивідуально-креативних особливостей та адекватний і активний прояв їх в освітній, квазіпрофесійній і професійно-педагогічній діяльності. Разом з тим, принцип урахування вимог, що ставляться перед собою майбутнім фахівцем у творчій професійно-педагогічній діяльності спрямовується на виокремлення позитивних професійних орієнтирів, що сприяють досягненню системних особистісних перетворень через подолання неадекватних установок і стандартів [5].

Дослідження констатують, що усі зазначені вище види активної участі студентів у суспільному житті, мають своїм підґрунтям є певні соціальні дії, опосередковано або безпосередньо пов'язані із потребою подолання у цьому процесі бар'єрів соціокультурного життя.

Аналіз результатів досліджень проблеми подолання бар'єрів соціокультурного життя виявляє складну багатофункціональну структуру та розгорнуту типологію причин їх виникнення. Змістовий аналіз низки дисертаційних розвідок останніх років, присвячених пошуку засобів подолання бар'єрів професійного спілкування [23], особливостей подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності [24], [25], [26], механізмів подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників [27], умов подолання комунікативних бар'єрів [28], вказує на переважне домінування психологічної складової в педагогічних тлумаченнях поняття соціальний «бар'єр».

У праці «Природа інтелектуальних здатностей людини» Н. Виденеєв виокремлює серед великого розмаїття бар'єрів (фізичних, ідеологічних, психологічних, гносеологічних, соціальних тощо) гносеологічні та соціальні бар'єри [29]. У контексті завдання нашого дослідження актуальним є виокремлення І. Глазковою наступних типів бар'єрів, що виникають під час освітньої діяльності студентів: соціальний, соціально-педагогічний, оцінний, особистісний, фізіологічний, інформаційний, інноваційний, мотиваційний, пізнавальний, організаційний, змісту та форм навчального процесу, емоційний, упередженості, дисциплінарний, стереотипів, не конгруентності [1]. І. Зимня [4] виокремлює утруднення, з якими особистість зустрічається у повсякденному житті, за етно-соціокультурними, індивідуально-психологічними, статусно-позиційно-рольовими, діяльними, віковими та міжособистісними ознаками. А. Пригожиним у дослідженні проблеми подолання інноваційних бар'єрів, що притаманні сучасному соціуму, уведено до наукового обігу поняття «антиінноваційний бар'єр», яке зумовлене як соціально-психологічними характеристиками соціуму, до якого належить індивід, так і індивідуальними особливостями самого індивіда. До складових зазначеного бар'єра автор відносить, насамперед, небажання особистості змінювати стандарти власної поведінки, силу звички, страх перед невизначеністю [30, с. 177].

Отже, все вищезазначене дає підстави стверджувати, що подолання бар'єрів соціокультурного життя, як однієї з ознак діяльності, надає можливість відстежувати її динаміку, коригувати процес та сприяти розвитку і саморозвитку особистості через досягнення запланованої мети, мобілізацію власних ресурсів, спрямування дій на розв'язання поставлених завдань соціального розвитку і професійної самореалізації.

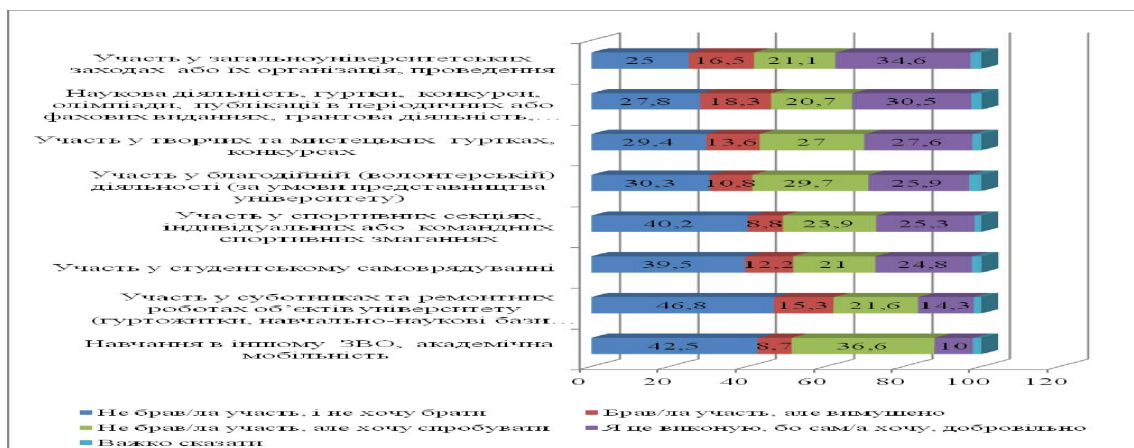
З метою виявлення чинників активізації соціальної активності фахівців соціономічних професій автором проведено соціолого-педагогічне дослідження «Соціальна активність майбутніх фахівців соціономічних професій: ціннісно-мотиваційний аспект».

У дослідженні соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій взяли участь 610 студентів чотирьох вітчизняних ЗВО – Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (13,7% студентів), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (43,5%), Київського університету імені Бориса Грінченка (13,5%), Чернігівського національного технологічного університету (29,2%).

Усі респонденти здобувають соціономічні професії: 26,1% студентів навчаються за фахом «Соціальна робота», 29,9% – за фахом «Психологія»/«Практична психологія», 14,3% – «Початкова освіта», 11,5% – «Маркетинг», 6,5% – «Дошкільна освіта», 3,5% – «Менеджмент», 3,3% – «Соціальна педагогіка», решта – «Економіка», «Готельно-ресторанна справа», «Журналістика». Майже всі студенти (96,4%) ідентифікували себе як «українців» за національністю. Більшість опитаних – студентки (80,9%). Середній вік – 19,3±1,5 років, з них: 17–18 років (29,5%), 19–20 років (50,9%), старших за 21 рік (19,6%), що навчаються на першому (22,2%), другому (28,0%), третьому (31,5%), четвертому (8,9%) курсах та магістратурі (9,3%). Незаміжніх/неодружених – 89%, у шлюбі, офіційному або неофіційному – 11% студентів, мають дітей – 2,6%. Близько половини (48,6%) говорить поза сім'єю українською мовою, 22% – російською, 28,8% – однаково часто використовують обидві мови. Більше двох третин (67,5%) респондентів вірять в Бога, 14,5% – атеїсти, решта – не визначились. У більшості студентів, за самооцінкою, середня оцінка протягом останнього навчального року була «відмінно» (45,6%) та «добре» (39,1%). Стандартна похибка щодо загальних даних не перевищує 4% при 95% довірчому інтервалі.

Нижче наводимо результати дослідження «Соціальна активність майбутніх фахівців соціономічних професій: ціннісно-мотиваційний аспект», що стосується розповсюдженості форм позанавчальної діяльності та чинників неучасті майбутніх фахівців соціономічних професій в просоціальній активності в межах закладу освіти.

Як видно із рис. 1 розподіл відповідей (у %) на запитання «В яких із наведених видів активності у навчальному закладі Ви брали або не брали участь?» демонструє, що найбільш популярними серед студентів добровільними видами соціальної активності в межах навчального закладу є участь у загальноуніверситетських заходах (наприклад, День відкритих дверей, флешмоб, профорієнтаційні заходи) або їх організація, проведення (34,6% студентів), наукова діяльність – участь у роботі наукового гуртка, у конкурсах наукових робіт, олімпіадах, фестивалях, семінарах, тренінгах (30,5%) та участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах (27,6%). Найменш розповсюджені такі види активності, як участь у суботниках і ремонтних роботах об'єктів університету (14,3%) та навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (10%).



*Рис. 1 Розподіл відповідей (у %) на запитання: «В яких із наведених видів активності у навчальному закладі Ви брали або не брали участь?»*

Деякі студенти, попри неучасть на момент дослідження, мають бажання взяти участь у тих чи інших видах соціальної активності. Найбільш бажаними видами соціальної активності виявилися: навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (36,6%), благодійна (волонтерська) діяльність за умови представництва університету (29,7%), участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах (27%).

Серед «вимушених» видів соціальної активності досить передбачуваними є участь у суботниках та ремонтних роботах об'єктів університету (15,3%) та в загальноуніверситетських заходах (16,5%) і не дуже передбачуваними – наукова діяльність (18,3%) і участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах (13,6%).

Розповсюдженість всіх видів соціальної активності залежить від соціально-демографічних характеристик студентів.

Розглянемо це на прикладі найбільш масової соціальної активності – загально університетських заходах. Серед учасників цих заходів статистично

значимо (за критерієм  $\chi^2$ -квадрат Пірсона,  $p \leq 0,05$ ) більше студенток (38,9%), ніж студентів (21,3%); більше мешканців гуртожитків (40,8%), порівняно із тими, що мешкають з батьками (31,7%); більше тих, хто навчається на бюджетній формі (43,6%), порівняно із тими, хто навчається на контрактній (26,6%); більше україномовних (42,5%), порівняно із тими, хто спілкується поза сім'єю російською (22,4%) або обома мовами (32,6%); більше серед віруючих (35,1%) та тих, хто не визначився (50%), ніж атеїстів (19,2%); більше серед магістрів (41,3%), ніж студентів 1–2 курсу (31,5%); більше серед тих, чия середня оцінка протягом останнього навчального року була «відмінно» (44,7%) порівняно із тими, хто мав оцінку «добре» (28,1%) або «задовільно» (29,8%); більше серед тих, хто витрачає на підготовку домашніх завдань понад 2 години щоденно (45,6%), ніж серед тих, хто готує домашні завдання менше 2 годин (26,4%); більше серед тих, хто має середньо-студентську суму грошей для власного розпорядження (42,9%), порівняно із тими, хто має суму грошей, більшу за середню (28,3%).

Свою неучасть у видах соціальної активності або вимушену участь студенти мотивують (див. рис. 2) щонайперше наявністю різноманітних інтересів поза навчальним закладом (для 56,7% опитаних це «важлива» або «дуже важлива обставина»), цікавістю виключно до навчання, отримання професії (48,1%), а також формальним характером переважної кількості заходів у ЗВО (39,3%) та неохайністю до співпраці, розрахунком лише на себе (37,8%).

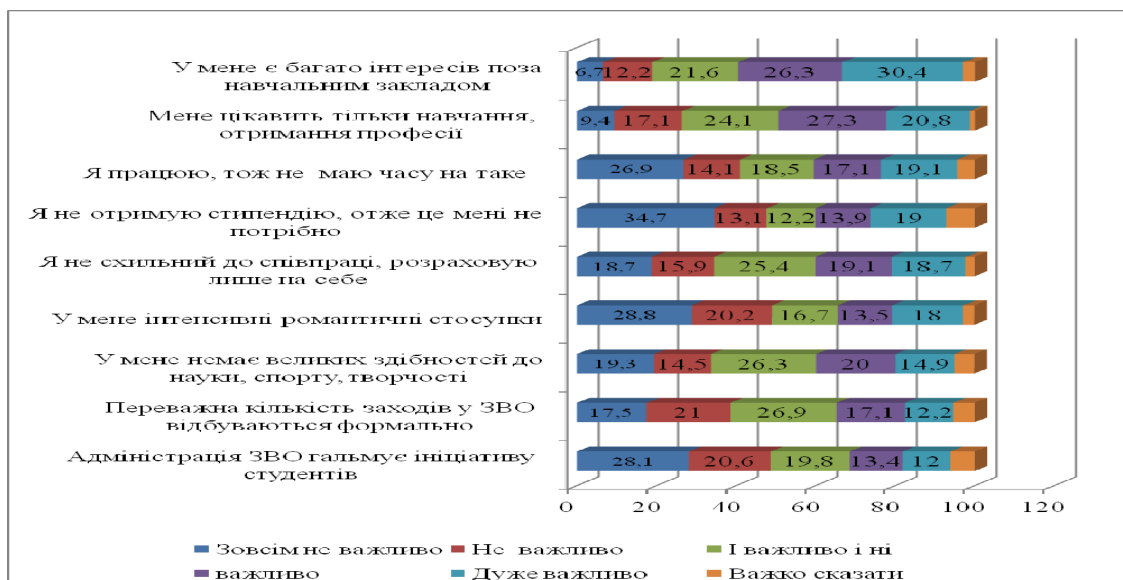


Рис. 2 Розподіл відповідей (у %) на запитання:  
 «Наскільки важливими є для Вас мотиви не участі у видах активності, в яких Ви не брали участі, або вимушено брали участь?»

Найменш розповсюджені мотивування неучасті у соціальної активності – гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи студентів (25,4%) та інтенсивні романтичні стосунки (31,5%).

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Проведений аналіз низки теоретичних джерел дозволяє констатувати, що проблематика участі, як певного виду соціальної активності сьогодні активно вивчається в контексті теорій, спрямованих на дослідження розвитку спільнот, волонтерства, соціального капіталу, соціальних мереж, соціальних рухів, громадянського суспільства, демократії, якості державних послуг, соціології повсякденності, етики споживання тощо. Встановлено, що види і форми соціально спрямованої діяльності майбутніх фахівців, які мають поширення як в освітянському середовищі, так і за його межами, достатньо чітко характеризують ступінь розвиненості їх соціалізаційних навичок та соціальної активності, зокрема навичок соціальної участі, як одного з важливих компонентів життєдіяльності сучасної людини, що дозволяє стан і тенденції розвитку соціальної активності за обраними соціологічними параметрами.

Результати авторського соціолого-педагогічного дослідження дозволили виявити, що:

1. Найбільш популярними серед студентів добровільними видами соціальної активності в межах навчального закладу є участь у загальноуніверситетських заходах (наприклад, День відкритих дверей, флешмоб, профорієнтаційні заходи) або їх організація, проведення (34,6% студентів), наукова діяльність – участь у роботі наукового гуртка, у конкурсах наукових робіт, олімпіадах, фестивалях, семінарах, тренінгах (30,5%) та участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах (27,6%).

2. Найбільш бажаними, але поки що не «задіяними» видами соціальної активності в межах навчального закладу є: навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (36,6%), благодійна (волонтерська) діяльність за умови представництва університету (29,7%), участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах (27%).

3. Найменш розповсюджені такі види активності, як участь у суботниках і ремонтних роботах об'єктів університету (14,3%) та навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (10%).

4. Свою неучасть у видах соціальної активності або вимушену участь студенти мотивують:

- наявністю різноманітних інтересів поза навчальним закладом (для 56,7% опитаних це «важлива» або «дуже важлива обставина»);
- цікавістю виключно до навчання, отримання професії (48,1%);

- формальним характером переважної кількості заходів у ЗВО (39,3%);
- несхильністю до співпраці, розрахунком лише на себе (37,8%).

На даному етапі дослідження отримані дані дозволяють констатувати, що актуальною потребою для успішної педагогічної практики розвитку соціальної активності стає залучення студентів до тих видів активної участі у суспільному житті, що мають своїм підґрунтям певні соціальні дії, в тому числі – опосередковано або безпосередньо пов'язані із потребою подолання у цьому процесі виявлених персоналізованих бар'єрів саморозвитку майбутнього фахівця в соціокультурному середовищі навчального закладу.

**Перспективи подальших досліджень.** Педагогічним чинником розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічних професій для дієвого опанування ним необхідних професійних і соціальних компетентностей вважаємо буде використання педагогічною практикою засобів коригування особистісної мотивації та підвищення рівня самоусвідомлення особистістю власних станів, дій, а також розуміння особистістю властивостей впливу цих дій в контекстах її соціальних зв'язків. Тому, культурно-освітній простір закладу вищої освіти, насамперед має сприяти побудові дуальної позиції «Особистість – соціальне середовище», виходячи з чого, активність соціальна можлива за умов підтримки міцного зв'язку особистості з її соціальним оточенням, в той час, як заклад вищої освіти є живим організмом соціуму та готовий постійно розвиватись та вдосконалюватись. Подальшого дослідження потребує структурно-функціональний концепт соціальної активності фахівця соціономічних професій в умовах сучасного закладу вищої освіти.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] І. Я. Глазкова, «Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки», дис. д-ра наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013, 563 с.
- [2] Н. М. Дембицька, «Психологічні особливості політичної соціалізації студентів», автореф. дис. канд. наук: 19.00.05; Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України. Київ, 2004, 20 с.
- [3] Н. І. Жигайло, *Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: монографія*; Васянович Г. П., Ред. Львів: Вид-во «Сполом», 2008, 464 с.
- [4] И. А. Зимняя, *Педагогическая психология*. Москва, Россия: Наука, 2003, 425 с.

- [5] К. А. Поселецька, «Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації», автореф. дис. канд. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016, 20 с.
- [6] A. Cornwall, «Locating citizen participation», *IDS Bulletin*, 33(2), s. 49–58.
- [7] K. McKenzie, R. Whitley & S. Weich, «Social capital and mental health», *British Journal of Psychiatry*, (181), p. 280–283, 2002.
- [8] *Private Groups and Public Life. Social Participation, Voluntary Associations, and Political Involvement in Representative Democracies*; J. van Deth, (ed.). London, Great Britain: Routledge, 1997.
- [9] L. F. Berkman, T. Glass, I. Brissette & T. E. Seeman, «From social integration to health: Durkheim in the new millennium», *Social Science & Medicine*, (51), s. 843–857, 2000.
- [10] G. Borjas, «Ethnic capital and intergenerational mobility», *Quarterly Journal of Economics*, (107), s. 123–150, 1992.
- [11] V. Cattell, «Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital», *Social Science and Medicine*, (52(10)), s. 150–116, 2001.
- [12] S. Curtis & K. Lawson, «Gender, ethnicity and self-reported health: the case of African-Caribbean populations in London», *Social Science & Medicine*, (50), s. 365–385, 2000.
- [13] E. L. Idler & Y. Benyamini, «Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies», *Journal of Health and Social Behaviour*, (39), s. 21–37, 1997.
- [14] D. Ruston, *Volunteers, Helpers and Socialisers: Social capital and time use* [Electronic resource]. London, Great Britain: Office for National Statistic. 2003. Available: <http://www.statistics.gov.uk/CCI/article.asp?ID=319>.
- [15] C. T. Whelan, «The role of social support in mediating the psychological consequences of economic stress», *Sociology of Health and Illness*, (15(1)), p. 86–101, 1993.
- [16] T. Schuller, S. Baron & J. Field, *Social capital: a review and critique. Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press, p. 1–38, 2000.
- [17] Y. Li, M. Savage, & A. Pickles, «Social capital and social exclusion in England and Wales, 1972–1999», *British Journal of Sociology*, (54(4)), p. 497–526, 2003.
- [18] G. Palombara, *La Ideologia e di teoria scientifica*. Roma, New York, 1997, 395 s.
- [19] N. Kenneth, & G. Heiko, «Patterns of Participation: Political and Social Participation in 22 Nations», *Discussion Paper SP IV*, 2008, 201 s.
- [20] W. K. Warner, «Problems of participation», *Journal of cooperative extension*, (4), p. 219–228, 1965.



- [21] L. Platt, «Social Participation: How does it vary with illness, caring and ethnic group?», *ISER Working Paper 2006-18 Institute for Social and Economic Research*. University of Essex, Wivenhoe Park, 2006.
- [22] К. А. Поселецька, «Професійна самореалізація студентської молоді як педагогічна проблема», *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. Київ, Вінниця: ТОВ фірма «Планер», № 35, с. 392–396, 2013.
- [23] Р. П. Козлова, «Преодоление барьеров профессионального общения как фактор развития интегральной индивидуальности», дис. канд. наук: 19.00.07. Пермь, 1994, 149 с.
- [24] Н. Г. Городецька, «Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності», дис. канд. наук: 19.00.07. Київ, 2009, 225 с.
- [25] Н. А. Подымов, «Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя», дис. д-ра наук: 19.00.07. Курск, 1999, 390 с.
- [26] Н. В. Сопілко, «Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання», дис. канд. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2008, 268 с.
- [27] Л. В. Литвинова, «Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників», автореф. дис. канд. наук: 19.00.07. Київ, 2004, 17 с.
- [28] Н. В. Яковлева, «Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка», дис. канд. наук: 19.00.07. Киев, 2003, 160 с.
- [29] Н. В. Виденеев, *Природа интеллектуальных способностей человека*. Москва, Россия: Мысль, 1989, 173 с.
- [30] А. И. Пригожин, *Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики*. Москва, Россия: Изд-во Полит. лит-ры, 1989, 271 с.

## **PARTICIPATION IN PROSOCIAL ACTIVITIES AS A COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIONOMY SPECIALISTS**

**Kateryna Averina,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of Preschool Education  
and Social Work Department Bogdan Khmelnytsky  
Melitopol State Pedagogical University.  
Melitopol, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0280-0848>  
[e.s.averina11@gmail.com](mailto:e.s.averina11@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the study of the problem of participation in prosocial activities of future specialists of socio-economic professions in the educational environment and modelling of pedagogical support for the development of the social activity. It is revealed that the problem of participation, as a certain type of social activity, is being actively studied today in the context of theories aimed at researching the development of communities, volunteerism, social capital, social networks, social movements, civil society, democracy, quality of public services, sociology of everyday life, ethics of consumption, etc. The types and forms of socially oriented of future professionals are spread both in the educational environment and beyond, quite clearly characterize the degree of development of socialization skills and social activity, in particular, the skills of social participation as one of the important components of vital activity of modern man. The types of active participation of students in public life, which have the basis of certain social actions, including indirectly or directly related to the need to overcome barriers of socio-cultural life in this process are considered. The results of researches on the problem of overcoming barriers of socio-cultural life are analysed, the complex multifunctional structure and the detailed typology of reasons for their occurrence and complexity of overcoming are revealed. According to the results of the author's sociological-pedagogical study of social activity of future specialists of socio-economic professions in the educational environment of four national HEIs, the most widespread types of social activity within the educational institution were identified, the most "forced" types of social activity, the most desirable, but not yet realized types of social activity. Based on the analysis of factors and motives for participation / non-participation in social activities or forced participation within the educational establishment, the necessity to develop the means of correcting personal motivation and raising the level of self-awareness of future specialists of their own states, actions, as well as understanding of the personality of these social influences by the contexts of influence and developing a model of pedagogical support for the development of the social activity of a specialist socio-economic profession.

**Keywords:** educational space; prosociality; social activity; socially oriented activities; sociology specialists.

## **УЧАСТИЕ В ПРОСОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

**Аверина Екатерина Сергеевна,**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного образования и  
социальной работы Мелитопольского государственного  
педагогического университета имени Богдана Хмельницкого.

Мелитополь, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0280-0848>

[e.s.averina11@gmail.com](mailto:e.s.averina11@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблемы участия в просоциальной деятельности будущих специалистов социономических профессий в условиях образовательной среды и моделирования педагогического сопровождения процесса развития социальной активности. Выявлено, что проблематика участия, как определенного вида социальной активности сегодня активно изучается в контексте теорий, направленных на исследование развития сообществ, волонтерства, социального капитала, социальных сетей, социальных движений, гражданского общества, демократии, качества государственных услуг, социологии повседневности, этики потребления и т.д. Установлены виды и формы социально направленной деятельности будущих специалистов, имеющих распространение как в образовательной среде, так и за его пределами, достаточно четко характеризует степень развитости их социализирующих навыков и социальной активности, в частности навыков социального участия, как одного из важных компонентов жизнедеятельности современного человека. Рассмотрены виды активного участия студентов в общественной жизни, имеющие своим основанием определенные социальные действия, в том числе – опосредованно или непосредственно связанные с необходимостью преодоления в этом процессе барьеров социокультурной жизни. Проанализированы результаты исследований проблемы преодоления барьеров социокультурной жизни, установлена сложная многофункциональная структура и развернутая типология причин их возникновения и сложность преодоления. По результатам авторского социолого-педагогического исследования социальной активности будущих специалистов социономических профессий в образовательно-воспитательной среде четырех отечественных ВУЗов выявлены наиболее

распространенные виды социальной активности в пределах учебного заведения, наиболее «вынужденные» виды социальной активности, наиболее желательные, но пока не реализованные виды социальной активности. На основе анализа факторов и мотивов участия / неучастия в социальных видах деятельности или вынужденного участия в пределах учебного заведения обосновывается необходимость разработки средств коррекции личностной мотивации и повышения уровня самосознания будущими специалистами собственных состояний, действий, а также понимание личностью свойств влияния этих действий в контекстах ее социальных связей и разработки модели педагогического сопровождения развития социальной активности специалиста социномической профессии.

**Ключевые слова:** образовательная среда; просоциальность; социальная активность; социально направленная деятельность; специалисты социномических профессий.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] I. Ya. Hlaskova, «Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchytyeliv kompetentnosti zapobihannia i podolannia pedahohichnykh barieriv u protsesi profesiinoi pidhotovky», dys. d-ra nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia, 2013, 563 s.
- [2] N. M. Dembytska, «Psykhologichni osoblyvosti politychnoi sotsializatsii studentiv», avtoref. dys. kand. nauk: 19.00.05; In-t psykhologii im. H. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2004, 20 s.
- [3] N. I. Zhyhailo, Psykhologo-pedahohichni osnovy profesiinoi adaptatsii maibutnikh fakhivtsiv: monohrafiia; Vasianovych H. P., Red. Lviv: Vyd-vo «Spolom», 2008, 464 s.
- [4] I. A. Zimnyaya, Pedagogicheskaya psihologiya. Moskva, Rossiya: Nauka, 2003, 425 s.
- [5] K. A. Poseletska, «Pidhotovka maibutnikh uchytyeliv filolohichnykh spetsialnostei do profesiinoi samorealizatsii», avtoref. dys. kand. nauk: 13.00.04. Vinnytsia, 2016, 20 s.
- [6] A. Cornwall, «Locating citizen participation», IDS Bulletin, 33(2), s. 49–58.
- [7] K. McKenzie, R. Whitley & S. Weich, «Social capital and mental health», British Journal of Psychiatry, (181), p. 280–283, 2002.
- [8] Private Groups and Public Life. Social Participation, Voluntary Associations, and Political Involvement in Representative Democracies; J. van Deth, (ed.). London, Great Britain: Routledge, 1997.

- [9] L. F. Berkman, T. Glass, I. Brissette & T. E. Seeman, «From social integration to health: Durkheim in the new millennium», *Social Science & Medicine*, (51), s. 843–857, 2000.
- [10] G. Borjas, «Ethnic capital and intergenerational mobility», *Quarterly Journal of Economics*, (107), s. 123–150, 1992.
- [11] V. Cattell, «Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital», *Social Science and Medicine*, (52(10)), s. 150–116, 2001.
- [12] S. Curtis & K. Lawson, «Gender, ethnicity and self-reported health: the case of African-Caribbean populations in London», *Social Science & Medicine*, (50), s. 365–385, 2000.
- [13] E. L. Idler & Y. Benyami, «Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies», *Journal of Health and Social Behaviour*, (39), s. 21–37, 1997.
- [14] D. Ruston, *Volunteers, Helpers and Socialisers: Social capital and time use* [Electronic resource]. London, Great Britain: Office for National Statistic. 2003. Available: <http://www.statistics.gov.uk/CCI/article.asp?ID=319>.
- [15] C. T. Whelan, «The role of social support in mediating the psychological consequences of economic stress», *Sociology of Health and Illness*, (15(1)), p. 86–101, 1993.
- [16] T. Schuller, S. Baron & J. Field, *Social capital: a review and critique. Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press, p. 1–38, 2000.
- [17] Y. Li, M. Savage, & A. Pickles, «Social capital and social exclusion in England and Wales, 1972–1999», *British Journal of Sociology*, (54(4)), p. 497–526, 2003.
- [18] G. Palombara, *La Ideologia e di teoria scientifica*. Roma, New York, 1997, 395 s.
- [19] N. Kenneth, & G. Heiko, «Patterns of Participation: Political and Social Participation in 22 Nations», *Discussion Paper SP IV*, 2008, 201 s.
- [20] W. K. Warner, «Problems of participation», *Journal of cooperative extension*, (4), p. 219–228, 1965.
- [21] L. Platt, «Social Participation: How does it vary with illness, caring and ethnic group?», *ISER Working Paper 2006-18 Institute for Social and Economic Research*. University of Essex, Wivenhoe Park, 2006.
- [22] K. A. Poseletska, «Profesiina samorealizatsiia studentskoi molodi yak pedahohichna problema», *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats. Kyiv, Vinnytsia: TOV firma «Planer», № 35, s. 392–396, 2013.*

- [23] R. P. Kozlova, «Preodolenie bar'erov professional'nogo obshcheniya kak faktor razvitiya integral'noj individual'nosti», dis. kand. nauk: 19.00.07. Perm', 1994, 149 s.
- [24] N. H. Horodetska, «Psykholohichni osoblyvosti podolannia innovatsiinykh barrieriv u pedahohichnii diialnosti», dys. kand. nauk: 19.00.07. Kyiv, 2009, 225 s.
- [25] N. A. Podymov, «Psihologicheskie bar'ery v professional'noj deyatel'nosti uchitelya», dis. d-ra nauk: 19.00.07. Kursk, 1999, 390 s.
- [26] N. V. Sopilko, «Osoblyvosti podolannia psykholohichnykh barrieriv u studentiv u protsesi navchannia», dys. kand. nauk: 19.00.07. Khmelnytskyi, 2008, 268 s.
- [27] L. V. Lytvynova, «Psykholohichni mekhanizmy podolannia dezadaptatsiinykh perezhyvan studentiv-pershokursnykiv», avtoref. dys. kand. nauk: 19.00.07. Kyiv, 2004, 17 s.
- [28] N. V. YAKovleva, «Psihologo-pedagogicheskie usloviya preodoleniya kommunikativnykh bar'erov v processe izucheniya inostrannogo yazyka», dis. kand. nauk: 19.00.07. Kiev, 2003, 160 s.
- [29] N. V. Videneev, Priroda intellektual'nyh sposobnostej cheloveka. Moskva, Rossiya: Mysl', 1989, 173 s.
- [30] A. I. Prigozhin, Novovvedeniya: stimuly i prepyatatstviya. Social'nye problemy innovatiki. Moskva, Rossiya: Izd-vo Polit. lit-ry, 1989, 271 s.

*Стаття надійшла до редакції  
03 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-30-43](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-30-43)  
УДК 37.014.552: [342.951: 351.851]

**Білянін Григорій Іванович**,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
директор Інституту післядипломної  
педагогічної освіти Чернівецької області.  
Чернівці, Україна.  
[biljanin@ukr.net](mailto:biljanin@ukr.net)

**Поляк Олександра Василівна**,  
кандидат наук з державного управління,  
доцент кафедри педагогіки, психології та  
теорії управління освітою Інституту післядипломної  
педагогічної освіти Чернівецької області.  
Чернівці, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2821-9122>  
[olespoldep@ukr.net](mailto:olespoldep@ukr.net)

## **МОДЕЛІ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ ОСВІТНИМИ МЕНЕДЖЕРАМИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ТА ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

**Анотація.** У статті проаналізовано сучасні процеси в системі освіти в умовах реформування та об'єднання територіальних громад, що змінює систему взаємовідносин педагогічного персоналу та здобувачів освіти, а також межі освітнього середовища. Акцентовано увагу на важливості правового механізму окреслених процесів, що у статті здійснено на основі аналізу чотирьох законів України. Визначено, що реформування сучасної системи освіти – довготривалі дії, які містять потребу постійного прийняття досить складних рішень, що включає способи розробки, прийняття, виконання та контролю управлінських рішень директорами закладів освіти. Узагальнено, що є недостатнім стан наукових досліджень щодо процесів прийняття рішень в системі освіти в умовах Нової української школи. Звернено увагу, що в умовах нової системи управління закладами освіти ключову роль відіграє керівник, який як освітній менеджер мусить володіти набором інструментів прийняття рішення, в основі яких збір змістовної інформації, що дає можливість здійснювати глибокий аналіз освітнього процесу та освітньої діяльності. Окрім того, процес вироблення управлінських рішень залежить не лише від стану внутрішнього середовища закладу освіти, але й динаміки зовнішніх впливів. Охарактеризовано моделі прийняття управлінських рішень: модель інкрементального процесу прийняття рішень, «раціональна модель», «наторощувальна модель», «задовольняюча модель». Обґрунтовано оптимальність застосування в

системі управлінської діяльності закладів освіти «нarrowувальної моделі», складові якої через обмеження та пріоритети можуть забезпечити реалістичний опис процесу прийняття рішень у закладах освіти в умовах не започаткування, а етапу реалізації Концепції нової української школи та досягнення її ключової мети – соціалізації здобувачів освіти.

**Ключові слова:** управління; менеджмент; об'єднання територіальних громад; управлінська діяльність; управлінське рішення, технологія прийняття управлінських рішень (ПУР); модель інкрементального процесу прийняття рішень; «раціональна модель»; «нarrowувальна модель»; «задовольняюча модель».

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Управлінська діяльність освітніх менеджерів – керівників закладів освіти – на локальному рівні в умовах Нової української школи (НУШ) здійснюється в умовах дії правового механізму, функціонування якого, окрім Закону України «Про освіту» [1] забезпечують:

- місцеві державні адміністрації – в тому числі на підставі статті 22 Закону України «Про місцеві державні адміністрації», повноваження яких спрямовані на виконання програми щодо здійснення загального керівництва закладами науки, освіти тощо, що належать до сфери їх управління тощо [2];
- органи місцевого самоврядування – стаття 32 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні, норми якої визначають відання виконавчих органів сільських, селищних, міських рад, до яких належать в тому числі управління закладами освіти, які належать територіальним громадам або передані їм, організація їх матеріально-технічного та фінансового забезпечення [3].

При цьому, слід врахувати ще й нову модель фінансової діяльності закладів освіти, важливу роль яку при цьому здійснюють органи місцевого самоврядування, яким, згідно пункту 3 статті 32 визначено «створення при загальноосвітніх навчальних закладах комунальної власності фонду загальнообов'язкового навчання за рахунок коштів місцевого бюджету, залучених з цією метою на договірних засадах коштів підприємств, установ та організацій незалежно від форм власності тощо.

Окрім того, на управління та менеджмент закладів освіти на локальному рівні впливають процеси, викликані дією норм Закону України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» [4]. Адже процеси об'єднання територіальних громад не завершилися і ще триватимуть й впродовж 2020 року.

Реформування ж системи освіти – довготривалі дії, які містять потребу постійного прийняття досить складних рішень, що посилює відповідальність



за їх реалізацію у системі освіти. При цьому кожен напрям освітньої діяльності має бути належним чином вивірений. Адже, згідно Концепції НУШ, «адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти» [5, с. 25].

Безсумнівно, означені питання мають перебувати в центрі уваги та потребують подальшого дослідження, особливо у контексті забезпечення та поліпшення якості підвищення кваліфікації керівного персоналу закладів освіти локального рівня: директорів та їх заступників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню прийняття управлінських рішень в системі менеджменту приділяли увагу надзвичайно велика кількість дослідників різних галузей знань: соціологів, політологів, психологів, економістів, управлінців, менеджерів тощо. Одними з найбільш відомих теоретиків із даної проблематики в науковому просторі України є такі вчені: В. Бакуменко [6], В. Василенко [7], О. Волошин [8], А. Дробязко [9], М. Лесечко, Р. Рудніцька, А. Чемерис [10] та інші.

Діапазон наукових поглядів українських вчених із даного питання досить різноманітний. Так О. Волошин та С. Мащенко [8] розглядають підхід до моделей, в основі якого – прийняття управлінських рішень (ПУР): в умовах визначеності, в умовах конфлікту, кооперативне прийняття рішень, прийняття рішень в умовах нечіткої інформації за допомогою застосування функцій множин та підмножин, цільових функцій тощо, що передбачає необхідність володіння математичними знаннями. Аналогічно дослідники С. Ус та Л. Коряшкіна обґрунтували математичні основи теорії прийняття рішень, розглянувши типові методи вирішення проблемних ситуацій – вибір кращої альтернативи із заданої множини, групове впорядкування альтернатив, методи прийняття рішень за наявності багатьох критеріїв та в умовах невизначеності [11].

С. Орлів вважає, що у сучасній теорії прийняття управлінських рішень прийнято виділяти дві основні теорії: нормативну (або раціональну) теорію, зорієнтовану на нормативний бік прийняття рішень, та поведінкову або психологічну теорію, в якій виявляється і описується те, як суб'єкти управління в дійсності приймають і формують рішення. Відповідно до цього він виділяє три основні моделі прийняття рішень: класичну, поведінкову, ірраціональну [12].

Слід звернути увагу на той факт, що західній науці також належить низка праць із даної проблематики. Інноваційною при цьому слід вважати модель інкрементального процесу прийняття рішень, яка належним чином обґрунтована у працях Генрі Мінцберга [13]. Названий вчений та його колеги з університету Макгілла в Монреалі розглянули проблему прийняття рішень в організації з різних точок зору. Ключове в цій моделі побудоване на

структурній послідовності дій, вжитих із моменту виявлення проблеми до моменту її вирішення, адже ПУР – це динамічний процес, який може пройти через безліч циклів, поки проблема буде вирішена.

Специфіка ж та особливості прийняття управлінських рішень в організаціях освітнього середовища України практично недосліджені, але окремі наукові здобутки все ж наявні, зокрема у І. Семенець-Орлової [14], Л. Мозгової [15], О. Поляк, Н. Куриш [16] та інших науковців. Адже прийняття рішень в закладах освіти на всіх рівнях – є центральним у системі управління ними, оскільки служить об'єднуючим фактором для інших функцій управління.

Попри те, що прийняття управлінських рішень – один із найважливіших інструментів управлінської діяльності директорів закладів освіти, оскільки саме ці посадові особи формують напрями діяльності закладу освіти, які мають бути співвіднесені зі сучасними потребами споживачів освітніх послуг та тими, хто їх надає – педагогічним персоналом закладів освіти, на сьогодні спостерігається певна розмитість вирішення даного питання. При цьому проблемою залишаються способи реалізації рішень із точки зору Концепції Нової української школи, формула якої містить компоненти, що є визначальними для упорядкування системи розробки рішень у сучасних закладах освіти, зокрема: децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію [5, с. 7]; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише у приміщенні навчального закладу тощо.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає в аналізі моделей прийняття управлінських рішень, які важливо застосовувати в системі освіти в умовах її реформування та децентралізації повноважень органів влади, що паралельно формують опорні навчальні заклади. При цьому, якщо сприймати діяльність сучасних закладів освіти з точки зору освітнього менеджменту, то керівник – як педагогічний менеджер – зобов'язаний забезпечувати підготовку, оформлення та виконання управлінських рішень. Але процес ухвалення рішення і саме рішення, на думку В. Василенка, не є тотожними поняттями, адже лише останнє є результатом ухвалення рішення [7].

Керівник як освітній менеджер, на нашу думку, мусить володіти набором інструментів прийняття рішення: на основі зібраної змістовної інформації, що дасть можливість здійснити глибокий аналіз освітнього процесу та освітньої діяльності. На основі отриманих даних, накреслити освітні стратегії, зорієнтовані на результативність та ефективність управління закладом освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

проаналізувати законодавчі акти України, які регулюють процеси та процедури прийняття управлінських рішень локального рівня системи освіти; окреслити моделі прийняття управлінських рішень, які можливо екстраполювати в закладах освіти в умовах реформування та децентралізації повноважень органів влади, об'єднання територіальних громад та сегменту освіти при цьому; окреслити процеси підготовки й оформлення управлінських рішень як одного з важливих аспектів адміністративної діяльності керівників закладів освіти.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Оскільки представлені вище джерела [8], [12] застосовують математичний підхід для аналізу теорії ПУР, що, безперечно, в рамках практичної діяльності закладів освіти вважається ускладненими моделями, доцільно зупинитися на тих моделях, які можливі для застосування зі врахуванням особливостей функціонування закладів освіти в умовах реформування і децентралізації повноважень органів влади та органів місцевого самоврядування.

Так, найбільш відомими, на думку М.Лесечка, А.Чемериса та Р.Рудніцької, моделями рішень є: «раціональна модель», «нарощувальна модель», «задовольняюча модель», які дані автори у зазначеному джерелі розглядають з точки зору реформування органів місцевого самоврядування. При цьому перша з названих моделей – переобтяжена економічними критеріями, друга – містить обмеженість часову та інформаційну, третя – має одну ваду: вона радше описує, а не прогнозує чи пропонує [10, с. 31–33].

Разом з тим, всі ці три моделі ПУР містять певні позитиви. Так, «раціональна модель» виходить з того, що люди (керівники) мають змогу вибирати найкращу альтернативу, оскільки володіють самоменеджментом; «нарощувальна модель» – для виконання завдання пропонує не «широкі чи радикальні стрибки», а послідовність невеликих рішень; в основі «задовольняючої моделі» – адміністративна людина, яка обирає рішення на основі попереднього досвіду. Щоправда, Г. Саймон з цього приводу відзначає одну важливу особливість прийняття рішень: адміністративна людина, яка приймає рішення, не розглядає всіх альтернатив, а зупиняється на тій, що задовольняє її вимоги діяльності або власні прагнення в цей момент [17].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження, в тому числі аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у педагогічній та спеціальній літературі. У статті застосовано методи наукового пізнання: аналіз законодавства України: закони «Про освіту», «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про місцеві державні адміністрації», «Про добровільне об'єднання територіальних громад» – задля визначення правових норм, які регулюють прийняття управлінських рішень в закладах освіти локального рівня; порівняльний аналіз наукових праць – з метою ідентифікації наявних досліджень про систему прийняття управлінських рішень у системі освіти; екстраполяція моделей із середовищ управління на систему управління в освіті тощо.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Оскільки попередній досвід та практика щодо прийняття рішень директорами закладів освіти не є раціональним в умовах сучасних змін системи освіти, «задовольняючу модель» цим посадовим особам, на нашу думку, не слід виділяти в пріоритетну. Щодо «раціональної моделі», то не можна стверджувати, що сучасні директори закладів освіти мають можливості вибору альтернатив при прийнятті рішень. Хоча окреме дослідження, ймовірно, дало би можливість обґрунтувати конкретні напрями управлінської діяльності керівників закладів освіти, для яких «раціональна модель» ПУР могла би бути найбільш оптимальною.

Отже, наш аналіз зосереджується на пропозиції «нарощу вальної моделі» прийняття управлінських рішень директорами сучасних закладів освіти України. Адже ключовими в цій моделі є наступні фактори:

- ухвалення рішень здійснюється в обмежену кількість часу (наприклад, тривалість навчального року для закладів освіти; етапи формування Нової української школи – на сьогодні це поки-що лише початкова школа);
- прийняття рішень відбувається в умовах обмеженості кількості інформації (об'єднання територіальних громад, а з ними і об'єднання закладів освіти – від 2015 року; Нова українська школа – започаткована від 2016 року);
- зосередження уваги на частині основних цілей закладу освіти та умовне нехтування рештою навчальних інтересів (пріоритетами є, наприклад, підготовка до ЗНО, увага початковій школі в рамках НУШ тощо);
- ухвалення великої кількості рішень на тлі постійної невизначеності (адже, наприклад, навіть Концепція НУШ наголошує потребу прийняття додаткових законодавчих актів для удосконалення процесів освітньої діяльності) тощо.

Ключове обґрунтування, на нашу думку, щодо пропозиції для застосування «нарощувальної моделі» ПУР все ж закладено і у змісті Концепції НУШ, на реалізацію якої спрямовані значні зусилля закладів освіти. Адже її ключові акценти орієнтують на постійне та тривале оновлення пріоритетів системи освіти, змісту діяльності, змісту освіти тощо, зокрема: реформа перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України [5, с. 5] – як пріоритет; центральне місце в системі освіти належить середній школі, де вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя [5, с. 5] – як зміст освіти; в Україні набирає ваги так зване покоління Y, або «діти тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком [5, с. 7] – як зміст освіти; збільшиться кількість моделей підготовки вчителя; форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції [5, с. 16] – як зміст діяльності тощо.

Отже, з одного боку, окреслені обмеження (перераховані авторами наукової статті вище) із конкретними характеристиками, притаманними системі освіти сучасної України, а з другого – ключові акценти Концепції НУШ, які орієнтують на постійне та тривале оновлення пріоритетів системи освіти, змісту діяльності, змісту освіти тощо, служать переконливим обґрунтуванням можливої переваги саме цієї моделі ПУР – «нарощувальної» для застосування керівниками закладів освіти, оскільки як обмеження так і пріоритети можуть забезпечити реалістичний опис процесу прийняття рішень у закладах освіти.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

У результаті теоретичного та нормативно-правового аналізу узагальнено процес прийняття управлінських рішень в системі освіти через застосування певних моделей ПУР на локальному рівні. Обумовлено, що прийняття управлінського рішення в системі освіти в умовах НУШ – це вибір директором закладу освіти найбільш оптимального, адекватного конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми з його аргументацією як для себе, так і для педагогічного персоналу закладу освіти. Важливою складовою освітньої діяльності директорів всіх типів закладів освіти є конкретні моделі та схеми, механізми та інструменти розробки, прийняття, реалізації управлінських рішень та контролю за результативністю їх дії в умовах реформування та децентралізації повноважень органів влади. Оцінку успішності реформ в освітній сфері демонструватимуть ефективні управлінські рішення, розроблені на основі інкрементального процесу із обґрунтованою «нарощувальною моделлю»,

від чого залежатиме якість освітніх послуг для здобувачів освіти, які разом з батьками є важливою структурною складовою зовнішнього середовища закладу освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** Напрямами подальших досліджень можуть бути теоретичне обґрунтування та практичне моделювання:

- прийняття управлінських рішень в умовах управління опорними навчальними закладами об'єднаних територіальних громад, а також при розширенні кількості населених пунктів в ОТГ;
- прийняття управлінських рішень в умовах управління закладами освіти при формуванні мережі приватних загальноосвітніх навчальних закладів;
- прийняття управлінських рішень в умовах управління закладами освіти при демографічних кризах на локальному рівні тощо.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII, «Про освіту»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [2] Верховна Рада України. (1999, Квіт. 09). *Закон № 586-XIV, «Про місцеві державні адміністрації»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-14>.
- [3] Верховна Рада України. (1997, Трав. 21). *Закон № 280/97-ВР, «Про місцеве самоврядування в Україні»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>.
- [4] Верховна Рада України. (2015, Лют. 05). *Закон № 157-VIII, «Про добровільне об'єднання територіальних громад»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19>
- [5] Міністерство освіти і науки України. (2016, Жовт. 27). *Нова Українська Школа*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- [6] В. Д. Бакуменко, «Публічне адміністрування як процес вироблення, прийняття та виконання управлінських рішень», *Наукові розвідки з державного та муніципального управління*, Вип. 1, с. 8–26, 2015.
- [7] В. А. Василенко, *Теорія і практика розробки управлінських рішень*. Київ, Україна: ЦУЛ, 2003, 420 с.

- [8] О. Ф. Волошин, С. О. Мащенко, *Моделі та методи прийняття рішень*. 2-ге вид., перероб. та допов. Київ, Україна: Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2010, 336 с.
- [9] А. М. Дробязко, «Особливості прийняття управлінських рішень в умовах публічного адміністрування». [Електронний ресурс]. *Механізми державного управління*, № 2(40), 2011. Доступно: [www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/2/12.pdf](http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/2/12.pdf).
- [10] М. Д. Лесечко, А. О. Чемерис, Р. М. Рудніцька, *Технологія прийняття управлінських рішень у державному управлінні та місцевому самоврядуванні*; М. Д. Лесечка, Ред. Львів, Україна: ЛРІДУ УАДУ, 2003, 424 с.
- [11] С. А. Ус, Л. С. Коряшкіна, *Моделі й методи прийняття рішень*; М-во освіти і науки України, Нац. гірн. ун-т. Дніпро, Україна: НГУ, 2014, 300 с.
- [12] М. С. Орлів, *Підготовка і прийняття управлінських рішень*; упоряд. Г. І. Бондаренко. Київ, Україна: НАДУ, 2013, 40 с.
- [13] Henry Mintzberg. *Structure in Fives: Designing Effective Organizations. 1<sup>st</sup> Edition*. [Electronic resource]. Available: <https://www.amazon.com/exec/obidos/ASIN/013855479X/managementc09-20/>.
- [14] І. А. Семенець-Орлова, «Вибір управлінських рішень у процесі упровадження освітніх змін». [Електронний ресурс]. *Розвиток системи державного управління в Україні*, № 4(59), 2017. Доступно: [www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2017-4/doc/1/02.pdf](http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2017-4/doc/1/02.pdf).
- [15] Л. А. Мозгова, «Модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі: управлінський аспект». [Електронний ресурс]. *Народна освіта*, Вип. 1(28), 2016. Доступно: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3896](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896)
- [16] О. В. Поляк, Н. К. Куриш, «Прийняття управлінських рішень у системі освітнього менеджменту в умовах НУШ», *Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці і освіті, на Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15–16 берез. 2019 р.)*; ГО «Ін-т Інноваційної освіти»; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. Одеса, Україна: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019, с. 104–106.
- [17] Герберт А. Саймон, *Адміністративна поведінка: дослідження процесів прийняття рішень в організаціях, що виконують адміністративні функції*; пер. з англ.; Вид. перероб. і допов. числ. заув. авт. Київ, Україна: АртЕк, 2001, 392 с.

## **MODELS OF ACCEPTANCE OF ADMINISTRATIVE DECISIONS BY EDUCATIONAL MANAGERS IN THE ONDITIONS OF REFORMATION AND DECENTRALIZATION**

**Hryhorii Bilianin,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Director Chernivtsi In-Service Teachers Training Institute.  
Chernivtsi, Ukraine.  
*biljanin@ukr.net*

**Olexandra Poliak,**

Candidate of Sciences in Public Administration,  
associate professor of the chair of pedagogy,  
psychology and theoretical management in education  
Chernivtsi In-Service Teachers Training Institute.  
Chernivtsi, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2821-9122>  
*olespoldep@ukr.net*

**Abstract.** The scientific article analyzes the current processes in the educational system in the context of reforming and unification of territorial communities, which changes the system of relations between pedagogical staff and educational recipients, as well as the boundaries of the educational environment. The attention is paid to the importance of the legal mechanism of the outlined processes, which in the article is based on the analysis of four laws of Ukraine. It has been determined that the reform of the modern education system is a long-term action, which requires constant decision-making, which includes the ways of development, adoption, implementation and control of management decisions by the directors of educational institutions. Generally, there is an insufficient level of scientific research on decision-making processes in the education system in the context of the New Ukrainian School. It is pointed out that in the context of the new system of management of educational institutions the key role is played by the manager, who as an educational manager should have a set of decision-making tools, based on the collection of meaningful information, which makes it possible to carry out a thorough analysis of the educational process and educational activities. In addition, the process of making management decisions depends not only on the state of the internal environment of the educational institution, but also the dynamics of external influences. The models of managerial decision-making are characterized: incremental decision-making model, «rational model», «incremental model», «satisfactory model». The



optimality of application in the system of administrative activity of educational institutions of the «incremental model», components of which, through limitations and priorities, can provide a realistic description of the decision-making process in educational institutions in conditions not starting, but the stage of realization of the Concept of the new Ukrainian school and achievement of its key goal – socialization education.

**Keywords:** management; association of territorial communities; management activity; management decision; technology of decision-making (PUR); incremental decision-making model; «rational model»; «increasing model»; «satisfactory model».

### **МОДЕЛИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ МЕНЕДЖЕРАМИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИИ**

**Билянин Григорий Иванович,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
директор Института последипломного  
педагогического образования Черновицкой области.  
Черновцы, Украина.  
[biljanin@ukr.net](mailto:biljanin@ukr.net)

**Поляк Александра Васильевна,**  
кандидат наук государственного управления,  
доцент кафедры педагогики, психологии  
и теории управления образованием  
Института последипломного педагогического  
образования Черновицкой области.  
Черновцы, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2821-9122>  
[olespoldep@ukr.net](mailto:olespoldep@ukr.net)

**Аннотация.** В статье проанализированы современные процессы в системе образования в условиях реформирования и объединения территориальных общин, что изменяет систему взаимоотношений педагогического персонала и соискателей образования, а также границы образовательной среды. Акцентировано внимание на важности правового механизма очерченных процессов, что в статье осуществлено на основе анализа четырех законов Украины. Определенно, что реформирование современной системы образования – долговременные действия, которые содержат потребность постоянного принятия достаточно сложных решений, что включает способы разработки, принятия, выполнения и контроля управленческих

решений директорами заведений образования. Обобщенно, что есть недостаточным состояние научных исследований относительно процессов принятия решений в системе образования в условиях Новой украинской школы. Обращено внимание, что в условиях новой системы управления заведениями образования ключевую роль играет руководитель, который как менеджер образования должен владеть набором инструментов принятия решения, в основе которых сбор содержательной информации, что дает возможность осуществлять глубинный анализ образовательного процесса и образовательной деятельности. Кроме того, процесс выработки управленческих решений зависит не только от состояния внутренней среды образовательного заведения, но и динамики внешних влияний. Охарактеризованы модели принятия управленческих решений: модель инкрементального процесса принятия решений, «рациональная модель», «нарастающая модель», «удовлетворяющая модель». Обоснована оптимальность применения в системе управленческой деятельности заведений образования «нарастающей модели», составляющие которой из-за ограничений и приоритетов могут обеспечить реалистичное описание процесса принятия решений в заведениях образования в условиях не заимствования, а этапа реализации Концепции новой украинской школы и достижение ее ключевой цели – социализации соискателей образования.

**Ключевые слова:** управление; менеджмент; объединение территориальных общин; управленческая деятельность; управленческое решение; технология принятия управленческих решений (ПУР); модель инкрементального процесса принятия решений; «рациональная модель»; «нарастающая модель»; «удовлетворяющая модель».

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII, «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (1999, Kvit. 09). Zakon № 586-XIV, «Pro mistsevi derzhavni administratsii». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-14>.
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (1997, Trav. 21). Zakon № 280/97-VR, «Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>.

- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (2015, Liut. 05). Zakon № 157-VIII, «Pro dobrovilne obiednannia terytorialnykh hromad». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19>
- [5] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016, Zhovt. 27). Nova Ukrainaska Shkola. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [6] V. D. Bakumenko, «Publichne administruvannia yak protses vyroblennia, pryiniattia ta vykonannia upravlinskykh rishen», Naukovi rozvidky z derzhavnoho ta munitsypalnoho upravlinnia, Vyp. 1, s. 8–26, 2015.
- [7] V. A. Vasylenko, Teoriia i praktyka rozrobky upravlinskykh rishen. Kyiv, Ukraina: TsUL, 2003, 420 s.
- [8] O. F. Voloshyn, S. O. Mashchenko, Modeli ta metody pryiniattia rishen. 2-he vyd., pererob. ta dopov. Kyiv, Ukraina: Vydav.-polihraf. tsentr «Kyivskiy universytet», 2010, 336 s.
- [9] A. M. Drobiazko, «Osoblyvosti pryiniattia upravlinskykh rishen v umovakh publichnoho administruvannia». [Elektronnyi resurs]. Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia, № 2(40), 2011. Dostupno: [www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/2/12.pdf](http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-2/doc/2/12.pdf).
- [10] M. D. Lesechko, A. O. Chemerys, R. M. Rudnitska, Tekhnolohiia pryiniattia upravlinskykh rishen u derzhavnomu upravlinni ta mistsevomu samovriaduvanni; M. D. Lesechka, Red. Lviv, Ukraina: LRIDU UADU, 2003, 424 s.
- [11] S. A. Us, L. S. Koriashkina, Modeli y metody pryiniattia rishen; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. hirn. un-t. Dnipro, Ukraina: NHU, 2014, 300 s.
- [12] M. S. Orliv, Pidhotovka i pryiniattia upravlinskykh rishen; uporiad. H. I. Bondarenko. Kyiv, Ukraina: NADU, 2013, 40 s.
- [13] Henry Mintzberg. Structure in Fives: Designing Effective Organizations. 1<sup>st</sup> Edition. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.amazon.com/exec/obidos/ASIN/013855479X/managementc09-20/>.
- [14] I. A. Semenets-Orlova, «Vybir upravlinskykh rishen u protsesi uprovadzhennia osvitnikh zmin». [Elektronnyi resurs]. Rozvytok systemy derzhavnoho upravlinnia v Ukraini, № 4(59), 2017. Dostupno: [www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2017-4/doc/1/02.pdf](http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2017-4/doc/1/02.pdf).
- [15] L. A. Mozghova, «Model kerivnyka navchalnoho zakladu v suchasnomu osvitnomu prostori: upravlinskyi aspekt». [Elektronnyi resurs]. Narodna osvita, Vyp. 1(28), 2016. Dostupno: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3896](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896)
- [16] O. V. Poliak, N. K. Kurysh, «Pryiniattia upravlinskykh rishen u systemi osvitnoho menedzhmentu v umovakh NUSh», Innovatsiini prohramy i

proekty v psykholohii, pedahohitsi i osviti, na Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Odesa, 15–16 berez. 2019 r.); HO «In-t Innovatsiinoi osvity»; Nauk.-navch. tsentr prykladnoi informatyky NAN Ukrainy. Odesa, Ukraina: HO «Instytut innovatsiinoi osvity», 2019, s. 104–106.

- [17] Herbert A. Saimon, *Administratyvna povedinka: doslidzhennia protsesiv pryiniattia rishen v orhanizatsiiakh, shcho vykonuiut administratyvni funktsii*; per. z anhl.; Vyd. pererob. i dopov. chysl. zav. avt. Kyiv, Ukraina: ArtEk, 2001, 392 s.

*Стаття надійшла до редакції  
10 березня 2020 року*

**DOI** [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-44-62](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-44-62)

**УДК 376-056-36-053.4**

**Гладуш Віктор Антонович,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи  
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5700-211X>  
[viktor@umo.edu.ua](mailto:viktor@umo.edu.ua)

**Висоцька Алла Михайлівна,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи  
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4716-1552>  
[vysotska.am@gmail.com](mailto:vysotska.am@gmail.com)

**Дубовський Сергій Олександрович,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи  
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4062-8244>  
[DubovskiiSpec@gmail.com](mailto:DubovskiiSpec@gmail.com)

## **КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

**Анотація.** У статті висвітлено основні результати проведеного нами дослідження. Обґрунтовано доцільність запровадження комплексу спеціальних вправ у систему фізичного виховання школярів з інтелектуальними порушеннями, що сприятиме зростанню адаптивних можливостей їх організму. Метою дослідження було посилення корекційного впливу на розвиток школярів засобами фізичного виховання та оновлення структури і змісту відповідної роботи. На основі теоретичного аналізу наукової літератури та вивчення досвіду роботи спеціальних закладів освіти було визначено основні труднощі фізичного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями, зокрема – розвитку загальної моторики та дрібної моторики рук. Емпіричне дослідження стану розвитку моторики учнів здійснювалося за такими показниками, як швидкість і точність рухів. Обстеження рухів дітей

проводилося у два етапи: дослідження стану розвитку дрібної моторики рук і окремо – стану розвитку загальної моторики. Контрольні зрізи проводились як перед проведенням експериментального навчання, так і після його завершення. Змістом експериментального навчання стало впровадження у навчальний процес запропонованого нами комплексу вправ і завдань з розвитку та вдосконалення рухових якостей, а також розвитку дрібної моторики рук. Застосування відповідних організаційно-методичних прийомів передбачало посилення корекційного спрямування фізичного виховання учнів. При виборі необхідних методичних прийомів та засобів навчання ми керувалися необхідністю розвитку у школярів таких якостей, як спритність, швидкість, координація, рівновага, орієнтування у просторі, – тобто тих показників моторики, які зазвичай є недостатньо розвиненими у дітей даної категорії. Отримані під час проведення контрольних тестових завдань результати демонструють динаміку розвитку дрібної моторики рук та загальної моторики, покращення рухових якостей, що свідчить про достатню ефективність запропонованого нами комплексу вправ та завдань.

**Ключові слова:** учні з інтелектуальними порушеннями; фізичне виховання; корекція; координація рухів; дрібна моторика рук; загальна моторика.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Фізичне виховання є одним із важливих факторів збереження та відновлення здоров'я школярів, органічною складовою навчально-виховної роботи школи, однією з умов впровадження концепції Нової української школи. В умовах модернізації освіти постає необхідність перегляду її змісту відповідно до тенденцій сьогодення, зокрема: певної зміни контингенту закладів як загальної, так і спеціальної освіти; недостатньої відповідності між реформуванням, модернізацією спеціальної освіти та її змістом; недосконалістю відповідного методичного забезпечення, яке б відповідало сучасним вимогам та було узгоджено зі змістом освіти; недостатньої узгодженості змісту освіти з можливостями психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та ін.

Особливо актуальною на сьогодні лишається проблема фізичного виховання школярів з особливими потребами, оскільки від загального психофізичного стану, наявності навичок і вмінь здорового способу життя, багато в чому залежить успіх адаптації до фізичних і соціальних умов довкілля.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати досліджень з даної проблеми досить широко висвітлюються у психолого-педагогічній та методичній літературі [1], [4], [6]–[9], [13] та ін. Дані дослідження свідчать про

те, що заняття фізичною культурою для дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим засобом фізичного розвитку, корекції і компенсації рухових порушень, а також джерелом «м'язової радості». Підкреслюється, що умовою нормального функціонування і вдосконалення всіх найважливіших систем організму є моторна активність, а її розвиток є важливою передумовою збереження та захисту здоров'я особистості.

Було виявлено, що такі якості рухів, як швидкість та оптимальна тривалість у дітей з особливими потребами формуються з затримкою і певними особливостями [2], [4], [5] та ін. Навіть у віці 15–16 років якісні результати їх рухів можуть відповідати показникам 7–8-річних нормотипових школярів. До того ж особливо складними для дітей з особливими потребами є рухи частин тіла за вербальною вказівкою чи інструкцією.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** даної статті є висвітлення основних результатів проведеного нами дослідження щодо оптимізації корекції розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями засобами фізичного виховання та оновлення структури і змісту відповідної роботи.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено **завдання**: встановити ефективність серії вправ та завдань з розвитку і вдосконалення рухових якостей, а також розвитку дрібної моторики рук.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичною основою проведеного нами дослідження стали: положення про спільність основних закономірностей психічного розвитку в нормі і патології, сензитивні періоди розвитку, актуальний та потенційний рівні розвитку (зона найближчого розвитку), співвідношення корекції та розвитку, значення діяльності в розвитку (Л. Выготський, П. Гальперін, В. Давидов, А. Запорожець, А. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.); погляд на заняття фізичною культурою як важливий засіб фізичного розвитку, корекції і компенсації рухових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями [1], [4], [7], [8] та ін.

## 4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Основними методами нашого дослідження слугували: теоретичний аналіз літературних джерел із подальшою систематизацією та синтезом отриманої наукової інформації; спостереження за педагогічним процесом; аналіз шкільної документації; опитування педагогічних працівників;

тестування учнів; педагогічний констатуючий і формуючий експеримент; процедури якісної та кількісної обробки емпіричних даних.

У процесі вибору тестів, які характеризували б стан розвитку моторики учнів з інтелектуальними порушеннями, ми вважали, що серед якісних характеристик рухових можливостей у першу чергу слід проаналізувати сформованість таких показників, як швидкість і точність рухів у їх раціональному співвідношенні. Тому обстеження рухів дітей ми проводили за двома групами тестів: окремо досліджували стан розвитку дрібної моторики рук і окремо – стан розвитку загальної моторики (рухів частин тіла). Дослідження проводились на базі Краматорської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 33. Усього тестувалося 90 учнів 5–9х класів.

#### ***Тести для обстеження дрібної моторики учнів.***

Тест 1. Загинати плавно, по черзі, пальці, починаючи з мізинця, спочатку на лівій, а потім- на правій руці.

Тест 2. Послідовно, починаючи з мізинця, з'єднувати пальці лівої та правої рук (при цьому очі заплющені, а руки ні на що не спираються).

Тест 3. Вдіти нитку в голку з трьох спроб (руки без опори).

Тест 4. Відтворити за експериментатором ритмічний малюнок постукувань пальцями по поверхні.

#### ***Тести на обстеження моторики частин тіла.***

Тест 1. Наслідування рухів експериментатора при чотирьох змінах положень рук, ніг та тулуба.

Тест 2. Набивання баскетбольного м'яча спочатку лівою рукою, рухаючись приставним кроком на відстань 10 метрів, а потім повертаючись, набивання м'яча правою рукою.

Тест 3. Повзання по матах по-пластунськи в одному напрямку, намагаючись не зачепити натягнуто на висоті 45 см мотузку з дзвіночками.

Тест 4. «Прописування» паличкою з гімнастичною стрічкою хвилястих ліній або букв(слів) за зразком експериментатора.

Результати виконання тестових завдань учнями оцінювались за таким принципом: виконано достатньо досконало (вірно та вчасно) – 2 бали; виконано недостатньо досконало (частково вірно або дуже повільно) –1 бал; не виконано або виконано невірно – 0 балів.

Отриманий кожним учнем бал додавався до суми балів групи, а потім ця сума ділилася на кількість членів групи (середньо-арифметичний показник успішності групи у виконанні певного теста). Теоретично цей середній бал у нашому випадку мусив бути у межах від двох до нуля балів, але, як показали дослідження, мав показник від 0,65 мінімум до 1,46 бала максимум (див. діаграми нижче).



Перший контрольний зріз ми робили перед впровадженням експериментального навчання у жовтні 2017 року. Результати ж цієї роботи аналізувалися в квітні 2018 року (другий контрольний зріз).

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Як відомо, процес фізичного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, у тому числі з інтелектуальними порушеннями, має свою специфіку. Вона полягає в тому, що такі завдання, як сприяння правильному фізичному розвитку, формування навичок життєво важливих рухів, зміцнення здоров'я і загартування організму дитини, розвиток рухових якостей (сили, швидкості, спритності, витривалості) розв'язуються одночасно з корекційними завданнями [1, с.174–175]. Як підкреслює І. Єременко, виконання фізичних вправ сприяє підвищенню життєдіяльності всього організму: центрального і периферійного відділів нервової системи, м'язового та кістково-зв'язкового апарату, розумової й фізичної працездатності. Ось чому одним із основних завдань фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями є попередження та корекція вад психофізичного розвитку, а також розвиток рухових якостей. При цьому особливої уваги потребує розвиток у школярів координаційних здібностей, здатності до цілеспрямованих дій, обсягу та стійкості уваги, мисленнєвих операцій та мовленнєвого розвитку [11, с. 59].

Рухова недостатність і недосконалість стає особливо помітною під час виконання дітьми складних рухів (професійних, фізкультурно-спортивних, ігрових). Адже для ефективного здійснення таких рухів потрібне чітке дозування м'язових зусиль, їх тривалості, точності та перехресної координації дій, – тобто необхідною є просторово-часова організація рухового акту [2], [4], [5] та ін.

Особливу увагу фахівці звертають на необхідність розвитку у дітей з особливими потребами тонких рухів кисті та пальців, оскільки саме з ними пов'язані такі види діяльності, як письмо, малювання, ліплення тощо. Психологами доведено, що тренування функції кисті руки покращує не тільки рухові можливості дитини, а й впливає на розвиток мовленнєвих і психічних процесів. Формування рухів кисті тісно пов'язане з удосконаленням рухового аналізатора, розвитком зорового і слухового аналізаторів, а також координації рухів, просторового орієнтування та інших психічних функцій.

З метою оптимізації процесу фізичного виховання школярів як у навчальній, так і в позаурочній діяльності, нами, спільно з педагогами, було проведено дослідження, результатом якого стало розроблення серії вправ та завдань з розвитку та вдосконалення рухових якостей, а також розвитку

дрібної моторики рук. Дослідження проводилось на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти міст Славянська та Краматорська.

Рівень розвитку загальної та дрібної моторики знаходиться у прямій залежності від рівня досконалості цих рухів. Це дає підстави вважати, що за умови спеціально організованої і систематичної педагогічної дії, яка стимулює формування і вдосконалення у дітей різних рухових навичок, можна підвищити та оптимізувати показники їх загальної і дрібної моторики.

Основними корекційними засобами розвитку раціональних рухів є спеціальні вправи. Тому нами була зроблена спроба відібрати і систематизувати відповідні організаційно-методичні прийоми, які сприяли б посиленню корекційного спрямування фізичного виховання учнів. При виборі необхідних методичних прийомів та засобів навчання ми керувалися необхідністю розвитку у школярів таких якостей, як спритність, швидкість, координація, рівновага, орієнтування у просторі, – тобто тих показників моторики, які зазвичай є недостаєм розвиненими у дітей даної категорії. Основну увагу було зосереджено на таких напрямках корекційної роботи, які сприяли б розвитку і вдосконаленню варіативних рухів та співпадали б із вимогами навчальних програм.

Важливі для соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями рухи умовно були поділені на загальнорозвиваючі та більш спрямовані, прикладні. Вивчення педагогічного досвіду вчителів спеціальних закладів загальної середньої освіти міст Славянська та Краматорська дозволило нам виокремити основні типи вправ, спрямованих на стимуляцію та координацію рухів дітей. При цьому вони мали бути доступними для дітей і сприяти їх соціалізації. Зміст корекційних вправ було узгоджено з учителями-практиками. У ході їх апробації вносилися уточнення та деякі корективи з урахуванням незначних модифікацій методичних рекомендацій щодо організації занять у початкових класах масової школи.

Ці вправи ми умовно поділили на дві групи, залежно від їх відповідності шкільній програмі: програмно-обумовлені та загальнорозвиваючі і прикладні.

До основних **програмно-обумовлених** вправ можна віднести такі:

- *різні типи ходьби*: ходьба зі зміною характеру рівної або похилої поверхні (підйом та спуск з похилої поверхні гімнастичної дошки, сходів, поролонових подушок); ходьба в колоні поодинці, або по двоє чи по троє; ходьба вздовж окресленої крейдою лінії; ходьба з блюдечком води (щоб не розплескати) тощо;

- *різні варіанти бігу*: біг звичайний, поволі чи швидко; широким кроком; зі стрибками через певну кількість кроків; біг у колоні поодинці, врозсіп; біг по горбистій місцевості (вбігання на гору та збігання з неї); біг змішкою між дерев або прапорців; біг з різними завданнями, (у тому числі у

ігровій формі): наздоганяти один одного, оббігати предмети -перепони та ін.; обережний біг спиною вперед тощо;

- *лазання*: перелазити через колоду; повзати (лазити) по похилій частині гімнастичної дошки (вгору і вниз); повзати та робити певну кількість кувирків на поролонових матах; лазити до мітки по канату в естафетному змаганні тощо;

- *різні типи стрибків*: стрибки далеко і близько; у лівий-правий бік; стрибки високо та низько; зістрибування з гімнастичної дошки (дійти по дошці до кінця, зупинитися, сісти і легко зістрибнути); стрибання через мотузку, приземляючись на злегка зігнуті ноги; стрибання в геометричні фігури; стрибки в довжину з місця на 20–30 см та більше на вказану відстань; стрибки спиною вперед тощо;

- *варіативні маніпуляції з м'ячами*: катання, прокатування м'ячів з різних початкових положень: лежачи або сидячи на підлозі, сидячи на стільці, стоячи (спочатку двома руками, потім однією – як правою, так і лівою). Метання на дальність тенісних м'ячів або мішечків з піском з метою влучити в ціль, що знаходиться на стіні або на підлозі на відстані 1–2–3 метри і далі; прокатування м'ячів між кеглями; метання в горизонтальну і вертикальну мішень предметів різної ваги правою і лівою рукою.

#### ***Загальнорозвиваючі вправи у динаміці:***

- змахування кистями обох рук, наче хустинкою;
- чергування напруженого витягування вгору тулуба і рук з повним розслабленням і опусканням тулуба в положенні напівсидячи з плавним видихом (руки опускати вперед);
- чередування різких рухів руками в напруженій ходьбі з плавними рухами у «м'якій» ходьбі;
- початкове положення (далі – П.П.) сидячи на підлозі, схрестивши ноги, поклавши руки на коліна. Розгойдувати тулуб то вперед, то назад. (Повторити в середньому темпі 3–4 рази, потім 3–4 рази в швидкому, потім 2–3 рази в середньому темпі);
- П.П.: сидячи на підлозі, ноги нарізно, в руках м'яч. Нахилитися вперед, покласти м'яч між стопами, випрямитися. Нахилитися, узяти м'яч, знову випрямитися. (Повторити в повільному темпі 5–6 разів);
- П.П.: лежачи на спині, (потім на животі). Повільне підняття та опускання обох ніг з тими предметами, що обтяжують їх вагу;
- ходьба «чаплею», по черзі піднімаючи то одну, то іншу ногу (виконувати 20–30 разів);
- П.П.: сидячи на гімнастичній лавці, робити напружені згинання і розгинання пальців ніг; виконувати тильне і підшов'яне згинання стопи з почерговим торканням підлоги п'ятою чи пальцями; стуляння та

розведення стоп; прокатування стопами каната; захоплення стопами чи пальцями однієї стопи мішечка з піском з подальшим киданням його в мотузяний круг чи в обруч, тобто у певному напрямку чи навіть у ціль;

- ходьба: а) з наступанням на канат, на гімнастичну палицю, покладені на підлогу; б) приставним кроком вздовж обруча або накресленого крейдою (за умов наявності – баскетбольного) кола.

**Прикладні вправи** (ритмічні вправи і вправи для розвитку цілеспрямованості рухів).

Ритмічні вправи можна проводити з музичним супроводом. Музичний ритм зазвичай допомагає надати динаміки та чіткості варіативній зміні рухів, викликає у дітей зацікавленість, позитивно впливає на нервову систему, викликає рефлексорне засвоєння ритмічного малюнка певної мелодії, сприяє розгальмуванню моторного центру, створює бадьорий і радісний настрій, сприяє розвитку активної уваги і формуванню у дітей сприйняття необхідності завершення рухів після закінчення фонограми.

- Повторення за вчителем дій, що є елементами танцю, відповідно до ритму мелодії;

- прискорення і уповільнення ходьби відповідно до зміни ритму звучання певного ритмічного інструмента, наприклад, барабана чи бубна;

- виконання руху в заданому темпі після припинення певного ритму хлопків у долоні або музики;

- ходьба (стрибки) по орієнтирах, вказаних педагогом, або за номерами чи буквами, що накреслені на підлозі (у результаті такої гри можна отримати певне число або слово);

- стрибки у 2–3–4 етапа по черзі в довжину чи в бік з місця в позначені крейдою або іншим засобом орієнтири з наступним відтворенням цих стрибків без зорового контролю (з заплющеними очима);

- крокування або стрибання вперед-назад, вправо-вліво, або в позначене місце з розплющеними, або із заплющеними очима (за прикладом гри «класики» або великі шахи). При цьому доцільно з боку педагога вносити вербальні корективи або коментарі дій дітей та систематично підбадьорювати команди чи їх окремих учасників;

- підкидання учасниками команд м'яча вгору на точність до певного орієнтиру, або в певну ціль (мішень), зокрема у баскетбольну корзину;

- виконання певних дій або прийняття означених положень рук, ніг або інших частин тіла за словесною інструкцією педагога (бажано при цьому поєднати рухи із навчанням дітей нескладним танцям або їх елементам);

- рухи прямих рук угору-вперед – в сторони-вниз (гра «Семафор») до певної висоти або вказаних предметів, що знаходяться поруч і відтворення таких дій без зорового контролю (при цьому можна «зашифрувати» певне нескладне слово із завданням іншій команді за допомогою відповідної таблиці семафорних знаків його відгадати);
- після певного інтервалу часу вказати ділянку тіла, до якої доторкнувся педагог (учень);
- ранжування різних за вагою предметів на групи від найменших до найважчих і навпаки (із наступною перевіркою точності виконання цього завдання з використанням терезів);
- перетягування канату двома командами з однаковою та різною кількістю членів (допускається зміна учасників команд);
- пересування на чотирьох точках опори: на колінах або ступнях та долонях догори спиною, або догори животом в заданих напрямках: вперед, назад, убік, по окресленому крейдою квадрату з поворотами, по колу, у тому числі, долаючи різні перешкоди;
- імітація рухів різних тварин: крокодила, кішечки на полюванні, жабки тощо (вправи проводяться на матах);
- прописування у повітрі букв, цифр або контурів предметів паличкою із кольоровою стрічкою та наступне відгадування іншими учнями отриманих слів.

Для стимуляції точності рухів можна також використовувати вправи з м'ячами-футболами. При цьому є можливість використовувати вібраційний потенціал таких м'ячів; проводити вправи як лежачи, так і сидячи на них. Виконувати вправи, лежачи на м'ячі, набагато важче, ніж лежачи на підлозі, оскільки при цьому доводиться постійно балансувати. Під час виконання цих вправ працюють різні групи м'язів, що важливо для попередження та корекції сколіозних викривлень хребта. Періодичні заняття з м'ячем також укріплюють м'язи спини і живота, створюючи м'язовий корсет, а головне – формують навичку правильної постави.

У роботі з дітьми можна використовувати вправи, спрямовані одночасно на **стимуляцію точності рухів і на розвиток дрібної моторики рук:**

- одночасне виконання двох протилежних дій: згинання в кулак пальців на одній руці і розгинання на іншій в темпі, що задається педагогом;
- зіставлення великого пальця з іншими пальцями тієї ж самої руки (по черзі) за вербальною інструкцією;
- зіставлення пальців однієї руки з пальцями іншої одночасно;
- багаторазове стискання пальців обох рук в кулаки і розтискання;

- почергова зміна положень та зіставлення обох рук: ліва рука-кулак, права-долоня; потім навпаки: права рука-кулак, ліва-долоня;
- вправи для рук з кільцями (діаметр по внутрішньому краю – 12–15 см): права рука витягнута вперед, кільце висить на зап'ястку, енергійне обертання кистю руки за часовою стрілкою і проти так, щоб кільце не впало. Через хвилину можна поміняти руку;
- та ж вправа, але обертання кільця – на вказівних пальцях;
- набивання кульки для пінг-понга ракеткою на місці, а також у русі в заданому напрямку;
- вказівний і середній пальці «бігають» по столу;
- імітація гри на піаніно.

Під час виконання вправ з розвитку дрібної моторики важливо звертати увагу як на кінетичну організацію рухів, так і на кінестетичну основу рухового акту. Для розвитку кінестетичних відчуттів можна пропонувати дітям виконувати вправи із заплющеними очима, а також тактильний диктант (наприклад: відтворити через деякий проміжок часу положення пальців, запропоноване вчителем та ін.). Для всебічного розвитку рухових функцій рук вправи слід організовувати таким чином, щоб з одного боку поєднувалися стиснення, розслаблення кисті, а з іншого – використовувалися ізольовані рухи кожного з пальців обох рук.

Паралельно із застосуванням наведених вище прийомів роботи надзвичайно актуальним є навчання школярів елементам самомасажу кистей і пальців рук. Масаж є одним із видів пасивної гімнастики і загалом позитивно впливає на організм людини. Він сприяє зміцненню м'язової системи, підвищенню тону, еластичності, витривалості м'язів, розширенню їх аплітудної здатності. Працездатність стомлених м'язів під впливом масажу відновлюється швидше, ніж при повному спокої. Позитивно діє масаж і на суглоби, а також на еластичність і рухливість рухового апарату. Учні можна навчати наступним прийомам самомасажу: погладжування, розтирання, розминка, «видавлювання», інші активні і пасивні рухи.

Під час проведення вправ з дітьми молодшого шкільного віку слід враховувати, що у них переважає конкретно-образне мислення, тому у практичній роботі бажано намагатися якомога ширше використовувати ігрові та казково-пригодницькі елементи. Наприклад, бажано наближати ритм мелодій та зміст віршованих текстів до віку дітей та характеру самого руху. З огляду на те, з яким захопленням діти зазвичай виконують різноманітні рухові вправи із музично-тактовим ритмом, слід намагатися, щоб в уяві дитини виникав конкретний казковий персонаж, або художній образ.

Обов'язковою вимогою до проведення занять є необхідність постійного контролю з боку дорослих за правильністю виконання вправ. Контроль необхідно супроводжувати з постійною перевіркою самими дітьми правильності виконання своїх рухів, через м'язові і тактильні відчуття. Наприклад, при ходьбі на шляху дитини можна ставити ворота-дуги: щоб їх переступити, треба високо підняти ногу. Інструкція «не зачепити ворота» таким чином зв'язується в свідомості дитини з кістково-м'язовими відчуттями і дає про себе знати під час здійснення помилки. Тому якщо перешкоду зачіпають, то дитина сама визначає неправильність свого руху. Тактильно-м'язовий контроль може виражатися також в безпосередній допомозі педагога, який спрямовує і організовує положення окремих частин тіла або виправляє ситуацію власними руками, – аж до маніпуляцій з частинами тіла дитини та надання їм правильних положень.

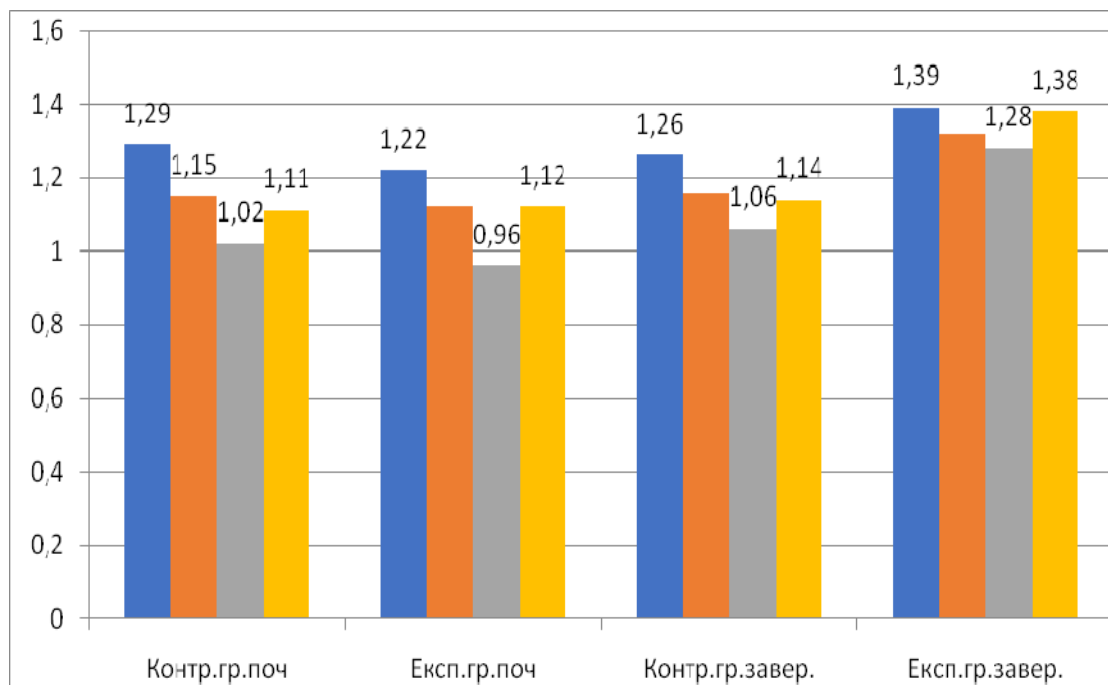
Варто наголосити, що від самого початку бажано добиватися практичного засвоєння дії в цілому, її тактильно-рухового розуміння дитиною, а потім працювати над вдосконаленням кожної недосконалої ситуації в індивідуальному порядку. Також бажано змінювати темп і ритм виконання вправ. Вправи можуть виконуватися різноманітно: швидко або поволі; з паузами або безперервно; протягом певного або нетривалого часу; колективно, групою чи індивідуально. Одну й ту саму вправу слід виконувати з великими, середніми і малими амплітудами з одночасною зміною темпу. Це може сприяти розвитку емоційної рухливості дітей.

Особливу увагу слід приділяти розвитку моторики кисті і пальців рук. З цією метою можна застосовувати наведені вище типи гімнастики і масажу та самомасажу для пальців та долонь, ігри та різні типи занять, що спонукали б дітей до тонкої маніпулятивної діяльності. Слід пам'ятати, що основним методичним прийомом при виконанні цих завдань має бути тренування усіх трьох найпоширеніших видів рухів кисті – стиснення, розтягування і розслаблення, а також у використанні ізольованих рухів кожного з пальців рук. Усі означені види вправ і прийоми масажу, спрямовані на розвиток моторики, повинні виконуватись і учнями старших класів. Адже, як відомо, навички моторики суттєво впливають на успішність соціальної адаптації випускників.

Зазначимо, що деякі з наведених вправ, спрямовані на розвиток точності, тривалості та спрямованості рухів можуть також виконуватись дітьми в домашніх умовах, як під керівництвом батьків, так і за їхньої активної участі. Головною вимогою під час проведення спільної роботи педагогів, батьків та дітей має бути доступність і конкретність завдань, поступове їх ускладнення і виконання рухових завдань з опорою на сенсорний, зоровий, слуховий і тактильний аналізатор.

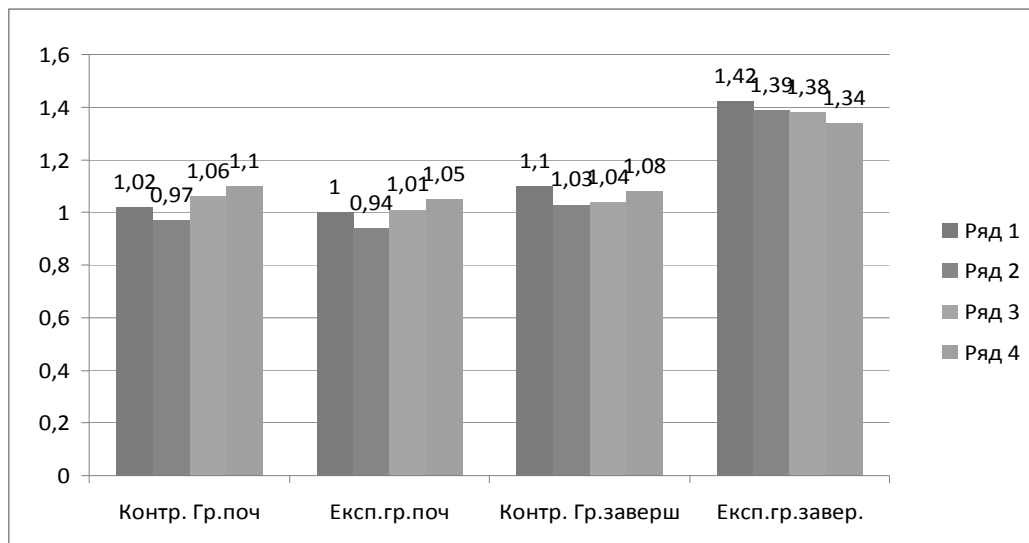
З метою визначення ефективності проведеної роботи із застосуванням комплексу вправ та внесення необхідних уточнень і змін, ми здійснювали періодичні заміри якості рухів учнів контрольної та експериментальної груп протягом 2018–2019 навчального року. При цьому аналізувався стан як дрібної моторики (пальчико-носова проба; завдання на швидкість всіяння нитки в голку; відтворення ритмічного малюнка легкого постукування пальцями по столу та ін.), так і загальної моторики учнів (наслідування рухів експериментатора з гімнастичним м'ячем; набивання баскетбольного м'яча, стоячи на місці та на швидкість у русі; попадання м'ячем у корзину з певної кількості разів; повзання по матах, не задіваючи мотузку з дзвіночками; малювання гімнастичною стрічкою у повітрі кола або хвилястих ліній правою та лівою рукою за зразком та ін.).

Результати виконання учнями контрольної та експериментальної груп тестових завдань на виявлення якісних характеристик дрібної моторики та загальної моторики (у середньоарифметичних балах) представлено на гістограмах (див. рис. 1, 2), що демонструють динаміку розвитку дрібної моторики учнів обох груп. У аналогічних гістограмах наведні якісні характеристики загальної моторики школярів.



*Рис. 1 Результати виконання учнями контрольної та експериментальної груп тестових завдань на виявлення якісних характеристик дрібної моторики*





*Рис. 2 Результати виконання учнями контрольної та експериментальної груп тестових завдань на діагностику якості моторики частин тіла*

Синім, червоним, сірим та жовтим кольорами позначено результати виконання тестів, з № 1 по № 4. Стовпчики 1 та 3 на гістограмі ілюструють зрізи по контрольній групі (відповідно, на початку та після завершення експериментального навчання). Стовпчики 2 та 4 на гістограмі ілюструють результати, що були отримані в експериментальній групі (спочатку, тобто під час першого тестування у жовтні 2018 р., та другого – у квітні 2019 р.).

Аналіз результатів, отриманих після оцінювання виконання учнями контрольних завдань, засвідчив, що ефективність виконання вправ, спрямованих на розвиток дрібної моторики, у експериментальній групі в середньому підвищилась приблизно на 36 відсотків (на момент завершення експерименту, тобто проведення контрольного зрізу наприкінці навчального року). У контрольній групі також спостерігаємо певне покращення, але лише на 7%. Щодо якості виконання вправ, спрямованих на діагностику стану загальної моторики, учнями контрольної та експериментальної груп, то тут різниця була ще більшою: 16% проти 42% відповідно.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отримані результати експериментального дослідження дають підстави для висновку про достатню ефективність запропонованої нами роботи з розвитку моторики учнів з інтелектуальними порушеннями. Запровадження комплексу спеціальних вправ у систему фізичного виховання школярів сприятиме не лише зміцненню м'язової системи, підвищенню тонусу,

еластичності, витривалості м'язів, розширенню їх амплітудної здатності, але й розвитку тактильно-м'язового контролю, координації рухів, просторового орієнтування, здатності до цілеспрямованих дій, обсягу та стійкості уваги, мисленневих операцій, мовленнєвого розвитку тощо. Усе це в цілому сприятиме попередженню та корекції вад психофізичного розвитку, а також посиленню адаптивних можливостей організму школяра.

Перспективами подальших досліджень може бути вивчення стану фізичного виховання школярів з інтелектуальними порушеннями у позаурочній діяльності та в умовах сім'ї; визначення педагогічних та організаційно-методичних засад підвищення ефективності корекційно-виховної роботи з фізичного виховання школярів у позаурочний час та у часи дозвілля; розроблення відповідних методичних рекомендацій для батьків; з'ясування оптимальних форм організації партнерської взаємодії педагогів, батьків та дітей з метою оптимізації процесу фізичного виховання школярів.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] І. Г. Єременко, К. М. Турчинська, Л. С. Вавіна, та В. М. Синьов, *Основи спеціальної дидактики*. Київ, Україна: Рад. школа, 1975.
- [2] Р. Д. Бабенкова, и Л. И. Боброва, «Особенности координации движений учащихся с дефектами в развитии (глухих, умственно отсталых и с церебральными параличами)», *Дефектология*, № 3, с. 3–17, 1987.
- [3] В. Б. Галкина, и Н. Ю. Хомутова, Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук при коррекции нарушений речи у учащихся начальных классов, *Дефектология*, № 3, с. 37–42, 1999.
- [4] В. Г. Григоренко, Г. В. Сермеев, и Б. Г. Шеремет, *Теория и методика физического воспитания инвалидов*. Одесса, Украина, 1991, Ч. 2.
- [5] В. І. Грицюк, «Активізація корекційно-виховної роботи в допоміжній школі засобами рухливих ігор», автореф. дис. канд. наук. Київ, 2000.
- [6] А. А. Дмитриев, *Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями*. Красноярск, Россия, 2002.
- [7] Н. А. Козленко, «Особенности двигательный нарушений у учеников вспомогательной школы и коррекция их средствами физической культуры (на первоначальном этапе обучения)», дис. канд. наук. Киев, 1962.
- [8] Н. А. Козленко, *Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы*. Киев, Украина: Рад. шк., 1987.
- [9] В. М. Мозговой, *Развитие и коррекция двигательных функций учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания*. Москва, Россия: Альфа, 2004.

- [10] С. Б. Раку, «Коррекция психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников в пубертанном периоде», дис. канд. наук. Одесса, 1997.
- [11] *Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1–2 класів з порушеннями інтелектуального розвитку* [Електронний ресурс]. Київ, Україна, 2019. Доступно: <https://mon.gov.ua>.
- [12] В. В. Тищенко, «Дослідження рухового контролю у зв'язку з підготовкою розумово відсталих дошкільників до оволодіння письмом», *Дефектологія*, № 1, с. 8–9, 2002.
- [13] Б. Г. Шеремет, *Основы физического воспитания во вспомогательной школе*. Одесса, Украина: ПДПУ, 1996.

## **CORRECTION OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION**

### **Viktor Hladush,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor Department of education, administration and social work  
Educational and scientific institute of management and psychology  
SIHE «University of Educational Management».  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5700-211X>  
[viktor@umo.edu.ua](mailto:viktor@umo.edu.ua)

### **Alla Vysotska,**

Candidate of pedagogical sciences,  
Senior Research Fellow, Associate Professor of the  
Department of education, administration and social work  
Educational and scientific institute of management and psychology  
SIHE «University of Educational Management».  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4716-1552>  
[vysotska.am@gmail.com](mailto:vysotska.am@gmail.com)

### **Sergii Dubovskyi,**

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of education,  
administration and social work Educational and scientific  
institute of management and psychology  
SIHE «University of Educational Management».  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4062-8244>  
[DubovskiiSpec@gmail.com](mailto:DubovskiiSpec@gmail.com)

**Abstract.** The article highlights the main results of our research. The expediency of introducing a set of special exercises in the system of physical education of schoolchildren with intellectual disabilities is substantiated, which will promote the adaptive capacity of their body. The purpose of the study was to increase the corrective influence on the development of students through physical education and to update the structure and content of relevant work. On the basis of theoretical analysis of scientific literature and study of the experience of special educational institutions, the main difficulties of physical development of students with intellectual disabilities were determined, in particular – the development of general motor skills and fine motor skills. An empirical study of the development of students' motor skills was carried out on such indicators as speed and accuracy of movements. Examination of children's movements was conducted in two stages: the study of the development of fine motor skills and separately – the development of general motor skills. Control sections were performed both before and after the experimental training. The content of the experimental training was the introduction into the educational process of our set of exercises and tasks for the development and improvement of motor skills, as well as the development of fine motor skills. Applying appropriate organizational and methodical techniques provided for strengthening the correctional direction of physical education of students. When choosing the necessary teaching methods and teaching aids, we were guided by the need for students to develop skills such as agility, speed, coordination, balance, orientation in space – that is, those indicators of motor skills, which are usually underdeveloped in children of this category. The results obtained during the control test tasks demonstrate the dynamics of development of fine hand motility and general motor skills, improvement of motor qualities, which testifies to the sufficient efficiency of the complex of exercises and tasks offered by us.

**Keywords:** pupils with intellectual disabilities; Physical Education; correction; coordination of movements; fine motor skills; general motor skills.

## **КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Гладуш Виктор Антонович,**

доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики, администрирования и  
социальной работы Учебно-научного института  
менеджмента и психологии

ГУВО «Университет менеджмента образования».

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5700-211X>  
[viktor@umo.edu.ua](mailto:viktor@umo.edu.ua)

**Высоцкая Алла Михайловна,**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,  
доцент кафедры педагогики, администрирования и социальной работы  
Учебно-научного института менеджмента и психологии

ГУВО «Университет менеджмента образования».

Киев, Украина.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4716-1552>  
[vysotska.am@gmail.com](mailto:vysotska.am@gmail.com)

**Дубовский Сергей Александрович,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики, администрирования и социальной работы  
Учебно-научного института менеджмента и психологии

ГУВО «Университет менеджмента образования».

Киев, Украина.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4062-8244>  
[DubovskiiSpec@gmail.com](mailto:DubovskiiSpec@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлены результаты проведенного нами исследования. Обоснована целесообразность введения комплекса специальных упражнений в систему физического воспитания школьников с интеллектуальными нарушениями, что будет способствовать росту адаптивных возможностей их организма. Цель исследования состояла в усилении коррекционного влияния на развитие школьников средствами физического воспитания и обновления структуры и содержания соответствующей работы. На основе теоретического анализа научной литературы и изучения опыта работы специальных учебных заведений были определены основные трудности физического развития школьников с интеллектуальными нарушениями, в частности – развития общей моторики и мелкой моторики рук. Эмпирическое исследование состояния развития моторики учащихся осуществлялось по таким

параметрам, как скорость и точность движений. Обследование движений детей проводилось в два этапа: исследование состояния развития мелкой моторики рук, и отдельно – состояния развития общей моторики. Контрольные срезы проводились как перед проведением экспериментального обучения, так и после его завершения. Содержанием экспериментального обучения стало внедрение в учебный процесс предложенного нами комплекса упражнений и заданий по развитию и усовершенствованию двигательных навыков, а также развитие мелкой моторики рук. Применение соответствующих организационно-методических приемов предусматривало усиление коррекционной направленности физического воспитания учащихся. При выборе необходимых методических приемов и средств обучения мы руководствовались необходимостью развития у школьников таких качеств, как ловкость, скорость, координация, равновесие, ориентация в пространстве, – то есть тех показателей моторики, которые обычно недостаточно развиты у детей данной категории. Полученные во время проведения контрольных тестовых заданий результаты демонстрируют динамику развития мелкой моторики рук и общей моторики, улучшение двигательных качеств, что свидетельствует о достаточной эффективности предложенного нами комплекса упражнений и заданий.

**Ключевые слова:** учащиеся с интеллектуальными нарушениями; физическое воспитание; коррекция; координация движений; мелкая моторика рук; общая моторика.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] I. H. Yeremenko, K. M. Turchynska, L. S. Vavina, ta V. M. Synov, *Osnovy spetsialnoi dydaktyky*. Kyiv, Ukraina: Rad. shkola, 1975.
- [2] R. D. Babenkova, i L. I. Bobrova, «Osobennosti koordinacii dvizhenij uchashchihhsya s defektami v razvitii (gluhih, umstvenno otstalyh i s cerebral'nymi paralichami)», *Defektologiya*, № 3, s. 3–17, 1987.
- [3] V. B. Galkina, i N. YU. Homutova, *Ispol'zovanie fizicheskikh uprazhnenij po razvitiyu melkoj motoriki pal'cev ruk pri korrekcii narushenij rechi u uchashchihhsya nachal'nyh klassov*, *Defektologiya*, № 3, s. 37–42, 1999.
- [4] V. G. Grigorenko, G. V. Sermeev, i B. G. SHERemet, *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya invalidov*. Odessa, Ukraina, 1991, CH. 2.
- [5] V. I. Hrytsiuk, «Aktyvizatsiia korektsiino-vykhovnoi roboty v dopomizhnii shkoli zasobamy rukhlyvykh ihor», *avto-ref. dys. kand. nauk*. Kyiv, 2000.

- [6] A. A. Dmitriev, *Razvitie i korrekciya dvigatel'noj sfery detej s intellektual'nymi narusheniyami*. Krasnoyarsk, Rossiya, 2002.
- [7] N. A. Kozlenko, «Osobennosti dvigatel'nyj narushenij u uchениkov vspomogatel'noj shkoly i korrekciya ih sredstvami fizicheskoy kul'tury (na pervonachal'nom etape obucheniya)», *dis. kand. nauk*. Kiev, 1962.
- [8] N. A. Kozlenko, *Fizicheskoe vospitanie uchashchiekhsya vspomogatel'noj shkoly*. Kiev, Ukraina: Rad. shkola, 1987.
- [9] V. M. Mozgovej, *Razvitie i korrekciya dvigatel'nyh funkcij uchashchiekhsya s narusheniyami intellekta v processe fizicheskogo vospitaniya*. Moskva, Rossiya: Al'fa, 2004.
- [10] S. B. Raku, «Korrekciya psihomotornyh narushenij u umstvenno otstalyh shkol'nikov v pubertannom periode», *dis. kand. nauk*. Odessa, 1997.
- [11] *Typova osvіtnia prohrama pochatkovoї osvіty spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvіty dlia uchniv 1–2 klasiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Elektronnyi resurs]*. Kyiv, Ukraina, 2019. Dostupno: <https://mon.gov.ua>.
- [12] V. V. Tyshchenko, «Doslidzhennia rukhovoho kontroliu u zviazku z pidhotovkoju rozumovo vidstalykh doshkilnykiv do ovolodinnia pysmom», *Defektolohiia*, № 1, s. 8–9, 2002.
- [13] B. G. SHERemet, *Osnovy fizicheskogo vospitaniya vo vspomogatel'noj shkole*. Odessa, Ukraina: PDPU, 1996.

*Стаття надійшла до редакції  
06 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-63-76](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-63-76)

УДК 378.14:364.016

**Гончаренко Олена Володимирівна,**

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи і

менеджменту соціокультурної діяльності,

Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка.

Суми, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5866-6839>

[golowko.elena@gmail.com](mailto:golowko.elena@gmail.com)

## **ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Анотація.** У статті розглядається проблема фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та формування їхньої готовності до здійснення гендерно чутливої професійної діяльності. Авторка наголошує на необхідності розробки і впровадження у навчальний процес гендерно орієнтованих дисциплін, вивчення яких сприятиме формуванню у майбутніх спеціалістів соціальної сфери сучасних егалітарних гендерних уявлень. Визначено, що навчальний курс «Гендерно чутлива соціальна робота», що читається для студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (напрями підготовки 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення), сприяє формуванню у майбутніх соціальних працівників гендерної сенситивності, гендерної лояльності і гендерної компетентності як домінуючих професійно значущих якостей. Програмою курсу передбачено вивчення таких тем, які піддають аналізу причини домашнього насильства, бідності, нерівності і дискримінації за статевою та расовою ознакою, гендерні особливості сфери зайнятості, зв'язок соціально-економічного розвитку, соціальних реформ і гендерних відносин, становища жінок і чоловіків у різних країнах, способи просування ідеалів гендерної рівності та реалізації на практиці принципів соціальної справедливості. Провідною ідеєю курсу є переконання, що ідеологія, соціальна структура і поведінка людини взаємопов'язані (наприклад, проблеми клієнта можуть бути наслідком твердих переконань щодо традиційних гендерних ролей). Такий підхід до соціальної роботи дозволяє критично досліджувати будь-яку соціальну систему з урахуванням конкретних відмінностей становища чоловіків і жінок в сучасному суспільстві. Результатом вивчення курсу



«Гендерно чутлива соціальна робота» та опанування теоретичних і практичних засад гендерного підходу у соціальній роботі є формування у майбутніх фахівців та фахівчинь гендерно чутливого світогляду.

**Ключові слова:** гендерний підхід; гендерна сенситивність; гендерна лояльність; гендерна компетентність; гендерно чутлива соціальна робота.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Сьогодні зростає число досліджень, які концептуалізують гендер в умовах сучасного суспільства. Гендер є функціональною, багаторівневою категорією, яка «працює» як на рівні аналізу ідентичності, міжособистісних відносин, так і на системному і структурному рівнях. Проблема соціальних зв'язків, відносин між суспільством, групою та індивідом, що враховує гендерний аспект, виступає однією з ключових проблем теорії соціальної роботи, а прикладний характер соціальної роботи обумовлює її значущість для здійснення принципів гендерної рівності в процесі реалізації професійної діяльності. Крім того, практика соціального обслуговування базується на принципах прав людини і соціальному законодавстві, які визнають права громадян на допомогу і підтримку незалежно від статі.

Зазначене актуалізує фахову підготовку майбутніх соціальних працівників, обов'язковою складовою якої має виступати гендерний компонент. Гендерний підхід у соціальній роботі передбачає аналіз процесу міжстатевої взаємодії з урахуванням його гендерних особливостей. Це дозволяє пропонувати нові варіанти інтерпретації причин виникнення соціальних проблем, створює умови для підвищення ефективності організації соціальної допомоги клієнтам соціальних служб, що передбачає рівність статей у пошуку виходу із скрутної ситуації шляхом здійснення вибору особистістю, а не просто чоловіком чи жінкою [1, с. 10].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему впровадження гендерного підходу в теорію і практику соціальної роботи досліджують такі науковці, як О. Луценко, Н. Маркова, П. Романов, У. Петряшкіна, А. Тугаров, Л. Харченко, Є. Холостова, О. Ярська-Смірнова, Л. Яценко та інші. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема, її гендерна компонента, вивчались С. Бутковською, Т. Головановою, С. Гришак, В. Ельшиною, І. Зверєвою, Г. Лактіоною, О. Остапчук та іншими. Проте, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, аналізу та систематизації потребують теоретичні і практичні аспекти досліджуваної проблеми.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає у висвітленні гендерної складової фахової підготовки майбутніх соціальних працівників і визначення в цій системі місця для навчального курсу «Гендерно чутлива соціальна робота».

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати поняття «гендерно чутлива соціальна робота» і схарактеризувати його сутність.

2. Розкрити зміст навчальної дисципліни «Гендерно чутлива соціальна робота» та її структуру.

3. Схарактеризувати значимі професійні якості (гендерна сенситивність, гендерна лояльність, гендерна компетентність), якими мають оволодіти майбутні соціальні працівники в результаті вивчення курсу з гендерно чутливої соціальної роботи.

4. Висвітлити зміст окремих тем, пов'язаних з проблемами гендерного порядку, що склалися у світовому та вітчизняному політичному, економічному і соціально-культурному просторі.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичну основу даного дослідження становлять: наукові праці з проблеми впровадження гендерного підходу в теорію і практику соціальної роботи (А. Тугаров та У. Петряшкіна, Л. Харченко, О. Ярська-Смірнова і П. Романов та інші); дослідження з питань підготовки соціальних працівників до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності (Н. Байдюк, Т. Голованова, С. Гришак, Л. Міщик та інші) та формування в означених фахівців гендерної компетенції (С. Агуліна, І. Клецина, О. Остапчук та інші); наукові розвідки щодо застосування гендерного підходу до розв'язання соціальних проблем, зокрема сімейного насильства (О. Гончаренко, О. Луценко, А. Полянничко та інші), нерівної участі чоловіків і жінок у сфері зайнятості (М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманова та інші), медико-соціальної реабілітації та соціально-психологічної підтримки чоловіків і жінок похилого віку (Є. Холостова та інші).

## 4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для досягнення поставленої мети і сформульованих у публікації завдань використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній науці; аналіз, синтез та узагальнення з метою розкриття основних понять дослідження; гендерний аналіз, який є важливою частиною критичного аналізу зібраної інформації у сфері гендерних відносин, ґрунтується на

розумінні гендерних тенденцій у суспільстві та використанні цих знань для розкриття наявних і потенційних соціальних проблем, а також пошуку рішень їх оптимального розв'язання.

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Об'єктивні потреби сучасного суспільства зумовлюють необхідність ще на етапі навчання у вищому навчальному закладі формування фахівця, готового до здійснення гендерно чутливої соціальної роботи. На думку О. Ярської-Смірної з авторами, поняття гендерно чутливої соціальної роботи містить в собі не тільки ефекти взаємин соціальної економіки, прав і свобод людини, економічного розвитку країни, а й в рівній мірі можливості егалітаризації відносин, подолання гендерної нерівності тощо. При цьому соціальні відносини і процеси (об'єкт і предмет соціальної роботи) піддаються гендерному виміру та інтерпретації [2, с. 117].

Дослідниця С. Гришак серед провідних умов фахової підготовки майбутніх соціальних працівників виокремлює розробку і впровадження у навчальний процес гендерно орієнтованих дисциплін, вивчення яких сприятиме формуванню у майбутніх спеціалістів соціальної сфери сучасних егалітарних гендерних уявлень, основу яких складає принцип рівних можливостей для особистісної та професійної самореалізації жінок і чоловіків у різних сферах життєдіяльності [3, с. 13].

Одним з таких гендерно орієнтованих курсів у фаховій підготовці студентів, які навчаються у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка за спеціальностями 231 Соціальна робота і 232 Соціальне забезпечення, є «Гендерно чутлива соціальна робота». Метою дисципліни є:

- ознайомлення студентів і студенток з основними положеннями гендерної теорії як наукового міждисциплінарного підходу до аналізу гендерної системи і гендерних відносин;
- вивчення теоретико-методологічних засад гендерного підходу для дослідження соціальних, культурних, політичних та економічних феноменів і процесів;
- розвинення навичок критичного аналізу та оцінки соціальної політики, стану її реалізації через призму соціальної справедливості / несправедливості, гендерної симетрії / асиметрії.

Провідними завданнями навчального курсу є:

- 1) формування в процесі навчання таких домінуючих професійно значущих якостей сучасного соціального працівника, як гендерна чутливість, гендерна лояльність, гендерна компетентність;

2) активізація пізнавальної діяльності студентів і студенток впродовж вивчення дисципліни за допомогою використання інтерактивних форм і методів;

3) формування у майбутніх фахівців і фахівчинь високого рівня соціальної відповідальності та професіоналізму шляхом їхньої участі в дослідженнях з гендерної тематики.

Як зазначалося у завданнях курсу, до професійно необхідних якостей сучасного соціального працівника відноситься гендерна сенситивність. Дослідниця С. Гришак визначає її як здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до розширення їхньої самосвідомості щодо існуючої у суспільстві гендерної нерівності, уникнення сексизму в мові і поведінці, конструктивного реагування на негативні наслідки для жінок і чоловіків, які зазнають будь-яких проявів дискримінації за ознакою статі.

Другою професійно важливою якістю майбутніх спеціалістів соціальної сфери, що впроваджуватимуть у своїй майбутній практичній діяльності гендерно чутливий підхід, має стати гендерна лояльність – здатність особистості до співпраці на основі егалітарних цінностей, до поваги права особистості на індивідуальність гендерної ідентичності [3, с. 14].

Під гендерною компетентністю соціального працівника ми розуміємо здатність фахівця помічати ситуації гендерної нерівності, вміти протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам, самим не створювати ситуації гендерної нерівності тощо. Гендерна компетентність базується на егалітарних уявленнях фахівця щодо міжстатевої взаємодії в суспільстві, які спростовують: гендерну поляризацію чоловічих і жіночих особистісних якостей та соціальних ролей; ієрархічно побудовані статусні позиції чоловіків і жінок; детерміновану біологічними особливостями соціальну нерівність між чоловіками і жінками [4, с. 326]. У даному випадку гендерна компетентність виступає тим інтегративним показником якості підготовки означеного фахівця, високий рівень якої є вирішальним фактором ефективної практичної діяльності в системі міжстатевої (гендерної) взаємодії, а його досягнення – головним завданням вищої професійної освіти.

Опанування курсу з гендерно чутливої соціальної роботи передбачає набуття майбутніми фахівцями і фахівчинями:

- знань про існуючі в конкретному суспільстві ситуації гендерної нерівності, фактори та умови, що їх викликають;
- вмінь помічати та адекватно оцінювати ситуацію гендерного нерівності в різних сферах життєдіяльності людей;
- здатності не проявляти в своїй поведінці і професійній діяльності гендерно дискримінаційних практик;

- навичок розв'язувати власні гендерні проблеми і конфлікти, якщо вони виникають в ході професійної взаємодії з клієнтом соціальної служби.

Програмою дисципліни передбачено вивчення основних підходів до аналізу гендерних відносин, проявів гендерної нерівності у сучасному суспільстві, гендерних аспектів соціальної роботи і соціальної політики, особливостей соціальної роботи з окремими групами жінок та чоловіків. Курс з гендерно чутливої соціальної роботи дозволяє критично вивчати зміст і функції існуючих в суспільстві систем соціального забезпечення, зайнятості, освіти та охорони здоров'я. При цьому акцент робиться на врахуванні відмінностей в економічному, неекономічному і позаекономічному (соціокультурному) становищі жінок і чоловіків в сучасному суспільстві.

Поряд із розумінням важливості засвоєння студентами і студентками теоретико-методологічних засад сучасного гендерного знання, важливим є питання його подальшої практичної реалізації у безпосередній взаємодії з клієнтами різних статей. Відповідно до програми курсу, майбутні фахівці і фахівчині соціальної сфери мають навчитися:

- 1) використовувати отриманні знання в практичній соціальній роботі через впровадження гендерно чутливих соціальних програм;

- 2) оцінювати ефективність впровадження соціальної політики на місцях і перспективи її розвитку з урахуванням гендерного підходу;

- 3) застосовувати отримані знання у науково-дослідницькій роботі для вивчення соціальних, культурних, політичних та економічних феноменів і процесів, що по-різному впливають на становище жінок і чоловіків у сучасному суспільстві.

Фахова підготовка означених спеціалістів має містити теми, які піддають аналізу причини домашнього насильства, бідності, нерівності і дискримінації за статевою та расовою ознакою, гендерні особливості сфери зайнятості, зв'язок соціально-економічного розвитку, соціальних реформ і гендерних відносин, становища жінок і чоловіків у різних країнах, способи просування ідеалів гендерної рівності і реалізації на практиці принципів соціальної справедливості тощо. При цьому провідною ідеєю курсу з гендерно чутливої соціальної роботи виступає переконання, що ідеологія, соціальна структура і поведінка людини взаємопов'язані (наприклад, проблеми клієнта можуть бути наслідком твердих переконань щодо традиційних гендерних ролей). Такий підхід до соціальної роботи дозволяє критично досліджувати будь-яку соціальну систему з урахуванням конкретних відмінностей становища чоловіків і жінок в сучасному суспільстві. Адже бути клієнтом жіночої чи чоловічої статі автоматично не означає відповідати найпоширенішим стереотипним уявленням про

належну чи неналежну гендерну поведінку. Розглянемо стислий зміст деяких тем курсу.

Так, при вивченні теми «Гендерно підхід до соціальної роботи з чоловіками і жінками» студентам і студенткам пропонується проаналізувати специфіку соціально-психологічних проблем представників і представниць обох статей. Адже завжди існує ризик, що, розбираючись з важкою життєвою ситуацією клієнтів, фахівці можуть опинитися під впливом гендерних стереотипів і виходити з «природного» призначення чоловіків і жінок. Приміром, призначення жінки може розглядатися передовсім у здійсненні нею догляду за дітьми та іншими родичами. Насправді, більшість жінок турбуються про своїх дітей та інших членів сім'ї, виконуючи великий обсяг хатньої роботи. Разом з цим, у них є й інші потреби, вміння, знання та здібності, про які оточуючі іноді не здогадуються; а зайнятість жінки у публічній сфері, економіці важлива як для сімейного прибутку, так і для її самоповаги. Але працівники соціальних служб, згідно із стереотипними уявленнями, роблять акцент на взаємовідносинах всередині родини і розглядають проблеми жінки виключно як матері, дружини або дочки, ігноруючи статус зайнятості своєї клієнтки в економіці.

Зважаючи на зазначене, гендерно чутлива соціальна робота передбачає, що статус жінки та ставлення до неї суспільства не повинні визначатися її шлюбним статусом або наслідками розлучення. Соціальна робота повинна ґрунтуватися на повазі гідності жінки і спрямована на підвищення її самооцінки. Це досягається шляхом заохочення жінок, зусиль у напряму розкриття їхнього потенціалу, визнання заслуг, надання їм усілякої підтримки у тій важкій роботі, яку вони виконують щодня.

У межах вивчення теми «Гендерно чутлива соціальна робота в контексті розв'язання проблеми насильства» майбутнім соціальним працівникам пропонуються такі питання: характеристика насильства як соціокультурного феномену; гендерне насильство – між звичаєм та злочином; зґвалтування як гендерне насильство; сімейне насильство як об'єкт гендерно чутливої соціальної роботи; гендерний підхід до соціальної роботи з проблемою насильства; позитивна зарубіжна практика захисту від домашнього насильства і протидії зґвалтуванням. Наразі насильство розглядається як складний багаторівневий соціокультурний і соціопсихологічний феномен, що призводить до особистісних порушень і негативних соціальних наслідків [5, с. 21].

Гендерний аналіз проблеми сімейного насильства ґрунтується на тому, що серед факторів, які впливають на рівень насильства в родині, слід виділяти існування на рівні суспільної свідомості певних стереотипів дії, поведінки, позитивних і негативних оцінок цієї поведінки. Акцент робиться

на тому, що такі стереотипи «живуть» набагато довше, аніж умови, що спричинили їх появу, тоді вони стають причиною сімейних конфліктів. Приміром, збереження стереотипу патріархальної сім'ї з традиційним розподілом ролей за статево-віковою ознакою в сучасному суспільстві не лише ставить усіх членів сім'ї в залежність від чоловіка, а й подвоює навантаження на жінку, на яку за традицією покладається турбота про дітей і домашнє господарство, відповідальність за збереження сім'ї; до того ж жінка має ще й працювати.

Гендерно компетентний соціальний працівник має знати, що такий «перекіс» у сімейних відносинах призводить до конфліктів: чоловік, який не має інших засобів підтримання своєї влади, вдається до фізичного чи сексуального насильства. Чоловіки, які чинять насильство в сім'ї, часто схильні підкреслювати перевагу своєї статі, особливу відповідальність чоловіка за родинний добробут, роль годувальника, лише завдяки якому сім'я існує. Це дає їм підстави вимагати від оточуючих особливої поваги, виконання всіх своїх примх і забаганок. Навіть у тих випадках, коли немає інших підстав для гордості, його самоповага живиться думкою про те, що він заслуговує на повагу вже тому, що він чоловік.

Майбутнім фахівцям і фахівчиням варто розуміти й те, що під впливом гендерних стереотипів перебувають і жінки – жертви сімейного насильства. Вони часто вважають себе винними у вчиненому над ними насильстві, розглядають його як заслужене покарання за реальні або уявні помилки, не розуміють порушення їхніх прав, схильні вибачати насильнику, соромляться оприлюднювати факти насильства та звертатися за допомогою до поліції чи соціальних служб [6, с. 23].

Урахування гендерного аспекту є не менш важливим і в медико-соціальній реабілітації та соціально-психологічній підтримці представників старшого покоління. У зв'язку із зростанням частки людей похилого віку серед населення, з року в рік соціальна робота з даною віковою категорією набуває дедалі більшої актуальності, стає значущою і невід'ємною частиною соціальної політики практично всіх розвинених країн. Ці люди потребують підтримки, захисту, допомоги та піклування з боку держави для того, щоб повноцінно функціонувати в суспільстві, не бути ізольованими від суспільства і не стати тягарем для оточуючих. Отже, перед громадськістю постає необхідність працювати і вдосконалювати діяльність у сфері соціальної роботи з людьми похилого віку, розробляти нові принципи, форми та методи роботи з цією віковою категорією українського суспільства, зокрема застосувати гендерний підхід до роботи з ними.

Професійна чутливість соціальних працівників має базуватися на знаннях гендерної специфіки старіння, що передбачає делікатне, тактовне

ставлення фахівців до особистих проблем людей похилого віку, до специфіки самовираження їхньої гендерної ідентичності, до тих труднощів, які доводиться переживати жінкам і чоловікам в період пізньої зрілості. Важливо знати, що гендерна зумовленість проблем людей похилого віку проявляється в показниках стану здоров'я, різній тривалості життя, ступені соціальної активності та залежності від соціального захисту, статусі у сім'ї та суспільстві, переживанні виходу на пенсію, очікуваннях суспільства, родини та близького оточення від жінок і чоловіків похилого віку та ін. [7, с. 38].

Гендерний аналіз психосоціальних особливостей чоловіків і жінок похилого віку демонструє, що вони стикаються з багатьма гендерно обумовленими труднощами, які знаходяться в площині економічного, побутового, психологічного, медичного і соціального обслуговування. Наразі для цієї вікової категорії гендерно маркованими є такі проблеми: соціальна ізоляція, страждання від самотності, глибока незадоволеність життям, зниження рівня фізичного самопочуття, десексуалізація, нерозуміння з боку оточуючих через звички і небажання їх змінювати, припинення трудового стажу, адаптація до виходу на пенсію та багато інших проблем.

Отже, ці та інші аспекти повинні враховувати соціальні працівники, орієнтуючись в своїй професійній діяльності на гендерний підхід. Точне і повне знання особливостей впливу соціально-психологічних і біологічних факторів на процес старіння особистості, врахування гендерних аспектів соціальної роботи з жінками і чоловіками похилого віку дозволить направлено змінити умови, їх спосіб життя таким чином, щоб сприяти оптимальному функціонуванню особистості старої людини і робити тим самим стримуючий вплив на процес її старіння.

Вивчаючи гендерні аспекти сфери зайнятості, студенти і студентки аналізують таке поширене, на жаль, в професійному середовищі явище, як професійна сегрегація та її прояви: горизонтальна (типово «жіночі» і «чоловічі» види професійної діяльності; професії і роботи, заборонені для жінок) і вертикальна професійна сегрегація (типово «жіночі» і «чоловічі» посади; «скляна стеля» та «липка підлога» як перешкоджання просуванню жінок на більш престижні та оплачувані робочі місця; «плата за привілеї» як політика передоручення шкідливої праці чоловікам). В результаті вивчення матеріалу майбутні фахівці і фахівчині доходять висновку, що професійна гендерна сегрегація – це ще один механізм встановлення нерівності між чоловіками і жінками, що спричиняє різницю в оплаті праці, а вона розцінюється сьогодні як одна з найбільш поширених форм дискримінації на ринку праці.

Не менш цікавим для гендерного аналізу в межах вивчення курсу є питання продуктивної («справжньої») і репродуктивної («несправжньої»)



праці. Адже на відміну від продуктивної роботи (праця у публічній сфері, за яку передбачено матеріальну винагороду і яка стосується виробництва товарів та послуг на користь суспільства), репродуктивна праця – це найчастіше безоплатна робота у сфері домашнього господарства, яка закріплена за жінками, і передбачає народження та виховання дітей, догляд за іншими членами родини, підтримка функціонування домогосподарства (приготування їжі, миття посуду, прибирання помешкання тощо). Майбутні соціальні працівники дізнаються, що саме репродуктивна праця жінок піддається дискримінації на ринку праці. Оскільки в патріархатному суспільстві основна роль жінки пов'язана, в першу чергу, із материнством, то молоді жінки завжди є «потенційними матерями», тими, які в будь-який момент можуть завагітніти. Згідно з таким стереотипним уявленням, жінки є «ненадійними» працівницями, яких не слід призначати на відповідальні посади, давати серйозні доручення. Тому роботодавці схильні призначати жінок радше на допоміжні, менш важливі посади, які, відповідно, менше престижні та менше оплачуються [8, с. 96].

Програмою курсу передбачене також виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, яке являє собою написання есе та наукових статей з гендерної проблематики. Для його виконання студентам і студенткам пропонуються теми, які не увійшли до програми дисципліни, наприклад: «Чоловіча агресія: культурна норма чи девіація?», «Батько у сучасній українській сім'ї: реальність чи міф?», «Чи можлива гендерна рівність у сучасному суспільстві?», «"Справжня жінка" очима жіночих журналів», «"Справжній чоловік" очима чоловічих журналів», «Стандарти жіночої краси як прояв патріархальної культури», «Жінкою народжуються чи стають?», «Бережіть чоловіків, або Чому чоловіки помирають раніше?», «Сучасний український чоловік та його проблеми», «Чому жінок так мало серед лауреатів Нобелівської премії, або Феномен зникаючої обдарованості» та інші. Засобами оцінювання і методами демонстрування результатів навчання є презентації результатів виконаних завдань та досліджень.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Підсумовуючи, зазначимо наступне. Нині гендер виступає однією з ключових категорій у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників, до системи знань та навичок яких має входити теоретична і прикладна інформація щодо гендерних особливостей соціалізації, переживання життєвих труднощів чоловіками і жінками, історично усталеної гендерної нерівності, факторів та умов, що її викликають, а також наслідків цього явища в суспільстві. Формування гендерної сенситивності, гендерної лояльності і

гендерної компетентності фахівців і фахівчинь соціальної сфери являє собою цілеспрямовану навчальну діяльність, в результаті якої вони зможуть продемонструвати на практиці означені професійно важливі якості в ситуаціях з вираженою гендерною складовою. Цей процес є своєрідним рухом у напрямку набуття і засвоєння студентами і студентками гендерних знань, вмінь і способів гендерно коректної поведінки, що виступають підґрунтям для гендерно чутливої соціальної роботи. Таким чином, результатом вивчення курсу «Гендерно чутлива соціальна робота» та опанування теоретичних і практичних засад гендерного підходу у соціальній роботі є формування у майбутніх фахівців та фахівчинь гендерно чутливого світогляду.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні та забезпеченні міждисциплінарних зв'язків, удосконаленні рівня методичного забезпечення даної навчальної дисципліни.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] А. Б. Тугаров, У. О. Петряшкина, *Гендерный аспект практической социальной работы: теоретико-методологический анализ: монография*; Т. И. Лаврёновой, Ред. Пенза, Россия: ГУМНИЦ ПГУ, 2016, 85 с.
- [2] Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов, «Гендер и этничность в учебниках по социальной работе и социальной политике», *Социологические исследования*, № 5, с. 117–126, 2006.
- [3] С. М. Гришак, «Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності», автореф. дис. канд. наук. Луганськ, Україна, 2007, 20 с.
- [4] И. С. Клёцина, «Гендерная компетентность личности», *Гендерная психология: практикум*. Санкт-Петербург, Россия, 2009, с. 316–339.
- [5] *Насильство у соціокультурному вимірі сьогодення: стан, причини та механізми подолання*; О. А. Луценко, А. О. Полянничко, Ред. Суми, Україна: ФОП Цьома, 2016, 296 с.
- [6] О. В. Гончаренко, О. А. Луценко, *Скажемо «Ні!» насильству в сім'ї (Проблема домашнього насильства щодо жінок в сім'ї і як їй протистояти)*. Суми, Україна: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010, 51 с.
- [7] Е. И. Холостова, *Социальная работа с пожилыми людьми*. Москва, Россия, 2009, 296 с.
- [8] *Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей*; М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової, Ред. Київ, Україна: Критика, 2017, 220 с.

## **PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO GENDER SENSIBLE SOCIAL WORK**

**Olena Honcharenko,**

Ph.D. in pedagogical sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and

Management of Social-Cultural Activity, Sumy State

Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Sumy, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5866-6839>

[golowko.elena@gmail.com](mailto:golowko.elena@gmail.com)

**Abstract.** The article deals with the problem of professional training of future social workers and the formation of their willingness to carry out a gender-sensitive professional activity. The author emphasizes the necessity of developing and introducing into the educational process gender-oriented disciplines, the study of which will contribute to the formation of modern egalitarian gender ideas for future specialists in the social sphere. It is determined that the training course «Gender-Sensitive Social Work», which is read for students of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (training areas 231 Social work and 232 Social security), promotes the formation of future social workers of gender sensitivity, gender loyalty and gender competence as dominant professionally significant qualities. The program of the course provides for the study of topics that analyse the causes of domestic violence, poverty, inequality and discrimination on the grounds of gender and race, gender specificities of employment, the link between socio-economic development, social reforms and gender relations, the situation of women and men in different countries, ways of promoting gender equality ideals and putting into practice the principles of social justice. The core idea of the course is to believe that ideology, social structure, and human behaviour are interrelated (for example, client problems may be the result of firm beliefs in traditional gender roles). This approach to social work makes it possible to critically examine any social system, taking into account the specific differences between the status of men and women in modern society. The result of studying the course «Gender-Sensitive Social Work» and mastering the theoretical and practical foundations of the Gender Approach in social work is the formation of future specialists and specialists of the gender-sensitive worldview.

**Keywords:** gender approach; gender sensitivity; gender loyalty; gender competence; gender-sensitive social work.

## **ПРОВЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ГЕНДЕРНО ЧУВСТВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**

**Гончаренко Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель кафедры социальной работы и

менеджмента социокультурной деятельности,

Сумского государственного педагогического университета

имени А. С. Макаренко.

Сумы, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5866-6839>

[golowko.elena@gmail.com](mailto:golowko.elena@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих социальных работников и формирования их готовности к осуществлению гендерно чувствительной практической деятельности. Автор подчеркивает необходимость разработки и внедрения в учебный процесс гендерно ориентированных дисциплин, изучение которых будет способствовать формированию у будущих специалистов социальной сферы современных эгалитарных гендерных представлений. Определено, что учебный курс «Гендерно чувствительная социальная работа», читаемый для студентов Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко (направления подготовки 231 Социальная работа и 232 Социальное обеспечение), способствует формированию у будущих социальных работников гендерной чувствительности, гендерной лояльности и гендерной компетентности как доминирующих профессионально значимых качеств. Программой курса предусмотрено изучение тем, которые подвергают анализу причины домашнего насилия, бедности, неравенства и дискриминации по половому и расовому признаку, гендерные особенности сферы занятости; связь социально-экономического развития, социальных реформ и гендерных отношений, положения женщин и мужчин в различных странах, способы продвижения идеалов гендерного равенства, реализации на практике принципов социальной справедливости. Основной идеей курса является убеждение, что идеология, социальная структура и поведение человека взаимосвязаны (например, проблемы клиента могут быть следствием твердых убеждений относительно традиционных гендерных ролей). Такой подход к социальной работе позволяет критически исследовать любую социальную систему с учетом конкретных различий положения мужчин и женщин в современном обществе. Результатом изучения курса «Гендерно чувствительная социальная работа» и освоения

теоретических и практических основ гендерного подхода в социальной работе является формирование у будущих специалистов гендерно чувствительного мировоззрения.

**Ключевые слова:** гендерный подход; гендерная чувствительность; гендерная лояльность; гендерная компетентность; гендерно чувствительная социальная работа.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] A. B. Tugarov, U. O. Petryashkina, *Gendernyj aspekt prakticheskoj social'noj raboty: teoretiko-metodologicheskij analiz: monografiya*; T. I. Lavryonovoj, Red. Penza, Rossiya: GUMNIC PGU, 2016, 85 s.
- [2] E. R. YArskaya-Smirnova, P. V. Romanov, «Gender i etnichnost' v uchebnikah po social'noj rabote i social'noj politike», *Sociologicheskie issledovaniya*, № 5, s. 117–126, 2006.
- [3] S. M. Hryshak, «Pidhotovka maibutnikh spetsialistiv sotsialnoi sfery do realizatsii idei gendernoi rivnosti v profesiinii diialnosti», avtoref. dys. kand. nauk. Luhansk, Ukraina, 2007, 20 s.
- [4] I. S. Klyocina, «Gendernaya kompetentnost' lichnosti», *Gendernaya psihologiya: praktikum*. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2009, s. 316–339.
- [5] *Nasylstvo u sotsiokulturnomu vymiri sohodennia: stan, prychny ta mekhanizmy podolannia*; O. A. Lutsenko, A. O. Polianychko, Red. Sumy, Ukraina: FOP Tsoma, 2016, 296 s.
- [6] O. V. Honcharenko, O. A. Lutsenko, *Skazhemo «Ni!» nasylstvu v simi (Problema domashnoho nasylstva shchodo zhinok v simi i yak yii protystoiaty)*. Sumy, Ukraina: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2010, 51 s.
- [7] E. I. Holostova, *Social'naya rabota s pozhilymi lyud'mi*. Moskva, Rossiya, 2009, 296 s.
- [8] *Hender dlia medii: pidruchnyk iz hendernoi teorii dlia zhurnalistyky ta inshykh sotsiohumanitarnykh spetsialnostei*; M. Maierchuk, O. Plakhotnik, H. Yarmanovoi, Red. Kyiv, Ukraina: Krytyka, 2017, 220 s.

*Стаття надійшла до редакції  
25 березня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-77-90](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-77-90)

УДК 37.014.5:005.336.2

**Ещенко Марина Миколаївна,**

аспірантка кафедри менеджменту освіти та права

Центрального інституту післядипломної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2771-8114>

[yeshchenko@poippo.pl.ua](mailto:yeshchenko@poippo.pl.ua)

## **ВІТЧИЗНЯНІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті проаналізовано вітчизняні та європейські підходи щодо класифікації та визначення компетентностей керівників закладів освіти, зокрема громадянських, та особливостей їх розвитку. Зауважено, що немає єдиної класифікації компетентностей керівників закладів освіти та прослідковуються суттєві розбіжності у вітчизняних та європейських дослідженнях щодо визначення сутності та змісту поняття громадянських компетентностей, зокрема й керівників закладів освіти. Звернено увагу на оновлені ключові компетентності для навчання впродовж життя у контексті глобальних та європейських впливів. Встановлено, що громадянські компетентності є ключовими для керівників закладів освіти, особливо в умовах реформування, євроінтеграційних процесів, модернізації управління сучасним закладом освіти, що вимагає висококваліфікованого управлінця, менеджера, інноватора, стратега та лідера, готового впроваджувати цінності демократії. Наукові дослідження свідчать про те, що більшість науковців трактують громадянські компетентності керівників як сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, переконань особистості, які допомагають людині усвідомлювати своє місце в суспільстві; уміння застосовувати основні форми адміністративного й державно-громадського управління закладом освіти; налагоджувати партнерські відносини з іншими організаціями; ставлення: приносити користь суспільству та державі; повага до особистості, діяльність на принципах здоров'язбереження, толерантності, гуманності. Зазначено, що сформовані громадянські компетентності керівників закладів освіти сприяють ефективній управлінській, педагогічній діяльності та конкурентоспроможності. Проаналізовано особливості розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти. Зазначено, що компетентність керівника закладу освіти – це мета й результат

професійної підготовки у закладі вищої освіти та в процесі безперервної освіти. Звернено увагу на роль системи післядипломної педагогічної освіти у вирішенні питання постійного професійного розвитку керівників закладів освіти. Зосереджено увагу на розвиток громадянських компетентностей керівників у системі післядипломної педагогічної освіти, який характеризується системністю, інноваційністю, упровадженням кращих європейських практик й базується на демократичних принципах (добровільної участі, толерантності та поваги, прозорості та відкритості, інтерактивності, співробітництва та ін.). Зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, визначено перспективи подальших досліджень.

**Ключові слова:** компетенції; компетентності; громадянська компетенція; компетенція громадянськості; компетентності керівника закладу освіти; громадянські компетентності.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти в умовах євроінтеграційних процесів, модернізація управління сучасним закладом освіти вимагають висококваліфікованого керівника, менеджера, інноватора, стратега та лідера.

На сьогодні науковцями доведено, що якість професійної діяльності керівника закладу освіти визначається множиною компетенцій та компетентностей, якими він повинен досконало володіти. Зокрема мова йде про уміння адаптуватися у соціальне середовище; ефективно використовувати набуті знання у практичній діяльності; здатність генерувати нові перспективні та реальні ідеї; володіти педагогічним тактом, бути комунікабельним у різних соціальних групах, толерантним у спілкуванні з дітьми, батьками, громадськістю; цілеспрямовано використовувати свій теоретичний та практичний потенціал для управлінської та педагогічної діяльності. Усе це можливо за умови сформованих відповідних компетентностей та їх розвитку упродовж життя. Одними із ключових компетентностей як керівників закладів освіти, так й інших суб'єктів освітньої діяльності є громадянські компетентності, які потребують уточнення сутності, змісту поняття та особливостей їх розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про значне зростання наукових доробків, присвячених проблемі формування та розвитку компетентностей усіх учасників освітнього процесу, зокрема Н. Бібік, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Актуальними є дослідження громадянських компетентностей, які проводили О. Кучер, О. Майданик, М. Михайліченко, О. Шестоपालюк.

Професійно-кваліфікаційні характеристики керівника закладу освіти досліджували Л. Ващенко, Г. Єльнікова, Г. Полякова, О. Чернишов.

Проте громадянським компетентностям саме керівників закладів освіти та їх розвитку не приділено достатньої уваги. Дослідження розвитку громадянських компетентностей є досить актуальним, адже вирішення завдань, які постають перед керівником нової української школи (автономної, демократичної та ін.) можливе за умови сформованих відповідних компетентностей. Постійний розвиток ключових компетентностей керівників закладів освіти сприятиме їх ефективній управлінській та педагогічній діяльності.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** дослідження – аналіз вітчизняного та європейського досвіду розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати класифікації компетентностей керівників закладів освіти.
2. Визначити сутність та зміст поняття громадянських компетентностей керівників закладів освіти.
3. Дослідити особливості розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти у вітчизняній та європейській системах освіти.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

У процесі обґрунтування концептуальних підходів до класифікацій та визначень компетентностей керівників закладів освіти взято до уваги дослідження, викладені в наукових та методичних працях вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме: Г. Єльнікової, Н. Давидової, Р. Шакурова, І. Зимньої, Н. Васильєвої, В. Хадсона, З. Гадусової, Дж. Рансмусена, Н. Пападакіса, П. Згаги. Традиційною для більшості вітчизняних науковців є ієрархія компетентностей, до якої належать базові (надфахові або ключові), загальнофахові та спеціально-фахові компетентності.

Аналіз досліджень вітчизняних (Ю. Азарова, О. Беляєва, Н. Клокар, І. Корльова, Б. Лихачова, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, В. Століна) та зарубіжних вчених (А. Адлера, К. Вейнберга, Р. Вудса, К. Джанга, Дж. Дьюї, Х. Мюнклера) щодо визначення поняття «громадянських компетентностей» свідчить про неоднозначність і відсутність єдиного погляду науковців, що призводить до проблемного розуміння особливостей їх формування та розвитку, зокрема й в керівників закладів освіти.



Однак більшість науковців розглядають громадянські компетентності як комбінацію знань, умінь, розумінь, цінностей та інших якостей особистості активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки для розвитку демократичного суспільства.

Основою обґрунтування ключових компетентностей керівників закладів освіти, зокрема й громадянських, стала законодавча база і нормативні документи, серед яких Закон України «Про освіту» (2017), Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018), Рекомендація Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу (2018) та ін. у яких зазначено, що громадянські компетентності є ключовими для навчання впродовж життя.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі дослідження використано комплекс методів:

- аналіз концептуальних положень педагогічної, соціально-психологічної літератури та нормативно-правових актів для визначення теоретико-методологічних засад дослідження компетентностей керівників закладів освіти, зокрема громадянських;
- узагальнення для розкриття сутності та змісту досліджуваного поняття громадянських компетентностей керівників закладів освіти;
- систематизація і порівняльний аналіз вітчизняного та європейського досвіду розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Актуальність дослідження обумовлюється тим, що питання розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти потребує уточнення та визначення ефективних механізмів з урахуванням особливостей освітньої реформи, євроінтеграційних процесів та кращих європейських практик. До проблеми визначення та класифікації компетентностей керівників закладів освіти зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці в різні періоди функціонування системи освіти.

Серед вітчизняних учених до проблеми структурування та формулювання компетентностей (зокрема й громадянських) керівників усіх ланок у своїх дослідженнях зверталися: І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Жерносек, І. Зязюн, О. Карпенко, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Клокар, О. Лук'яненко, В. Кричевський, О. Мармаза, В. Маслов, Г. Федоров, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан та інші.

Наприклад, Г. Єльніковою визначено певну ієрархію компетентностей та представлено компетентнісну модель управлінця, відповідно до якої

керівник закладу освіти повинен володіти такими базовими компетентностями як: фахова, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберезувальна, громадянська та інформаційна [1, с. 10.].

Низка досліджень вітчизняних учених А. Алексюка, І. Беха, В. Григори, В. Демчука, М. Євтуха, І. Зязюна присвячені професійним компетентностям керівників. За результатами досліджень структуру професійних компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти становлять базові та функціонально-посадові компетентності. Так, до базових компетентностей відносять загальнокультурну, громадянську, інформаційно-комунікативну та соціально-психологічну.

*Громадянську компетентність* науковці трактують як сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, переконань, які допомагають людині усвідомлювати своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною і державою; уміння застосовувати основні форми адміністративного й державно-громадського управління закладом освіти; налагоджувати партнерські відносини з іншими організаціями; ставлення: приносити користь суспільству та державі; повага до особистості, діяльність на принципах здоров'я збереження, толерантності, гуманності [2].

Поряд з професійним науковці розглядають і педагогічні компетентності, зокрема й керівників закладів освіти. У науковій літературі представлено різні варіанти класифікації педагогічної компетентності як структурної та багатогранної. Аналіз досліджень свідчить, що педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій, які розкивають різні здібності педагога, керівника в педагогічній та управлінській діяльності: пізнавально-інтелектуальна, діагностична, прогностична, організаторська, інформаційна, стимулююча, оцінно-контрольна, аналітична, психологічна, соціальна, громадянська, комунікативна, рефлексивна, методична, дослідницька та компетенція творчості.

*Громадянську компетенцію* науковці характеризують як здатність бути громадянином, який володіє демократичною, громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовий до участі у громадському житті.

Компетентність керівника закладу освіти – це мета й результат професійної підготовки у закладі вищої освіти та в процесі безперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальних, педагогічної, психологічної, інформаційної, комунікативної, міжкультурної, управлінської тощо), що сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності (зокрема професійної, педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Традиційною для більшості вітчизняних науковці є ієрархія компетентностей, представлена у Кваліфікаційних вимогах керівника закладу освіти, до якої належать базові (надфахові або ключові) компетентності: фахові, соціальні, загальнокультурні, здоров'язбережувальні, *громадянські*, інформаційні; загальнофахові: когнітивні, діяльності, соціальні, комунікативні, особистісні; спеціально-фахові: когнітивні, діяльності, соціальні, комунікативні, особистісні.

*Громадянські компетентності* характеризуються як здатності в сфері суспільно-політичного життя в Україні, захисту власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків та мають такі ознаки:

- здатність орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні;
- застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом;
- застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина;
- робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави [1, с. 11].

Серед російський учених питання класифікації компетентностей педагогічних працівників та керівників досліджували: І. Зимня, В. Краєвський, А. Маркова, А. Хуторський, Р. Шакуров, С. Шишова.

З урахуванням кваліфікаційних вимог до професійної діяльності керівника Р. Шакуров виділяє три основні групи інтегрально-функціональних якостей у структурі особистості керівника закладу освіти, серед яких *громадянські*, професійно-ділові та організаторські [3].

Громадянську компетентність як одну із ключових у своїх дослідженнях виділяли І. Єрмаков, І. Зимня, В. Кальней, С. Шишов. Науковці трактують поняття як знання та дотримання прав і обов'язків громадянина, свобод і відповідальності, особистої гідності, громадянського обов'язку, знання та повага державних символів.

І. Зимня розглядає *компетенцію громадянськості* як одну із ключових соціальної компетентності. Компетенцію громадянськості дослідниця визначає як основу соціальної, суспільної сутності особистості, як члена соціальної спільноти, держави [4, с. 24].

Однак, що стосується *компетентностей керівника закладу освіти*, то російські науковці відносять до ключовий *компетентностей керівника* такі компетенції: комунікативна, інформаційна, соціально-правова, культурно-ціннісна, мотиваційно-ціннісна, саморегуляція, саморозвиток, самовдосконалення та інші. Аналізуючи ці компетенції можемо припустити певну тотожність соціально-правової компетенції з громадянською.

У європейській педагогічній освіті питання ключових *компетентностей педагогічних кадрів*, зокрема й керівників закладів освіти, набуває актуальності з прийняттям Лісабонської стратегії. У ході засідань Європейської ради в Лісабоні (2001), Стокгольмі (2001), Барселоні (2002) Європейська Рада визначила перелік базових *компетентностей*, що стало основою для обґрунтування ключових *компетентностей для навчання упродовж життя*, визначених у Європейській довідковій рамковій структурі та ухвалених Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 році (оновлені у 2018 році): грамотність (Literacy competence), мовна *компетентність* (Languages competence), математична *компетентність* та *компетентність у науках, технологіях та інженерії* (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering), цифрова *компетентність* (Digital competence), особиста, соціальна та навчальна *компетентність* (Personal, social and learning competence), *громадянська компетентність* (Civic competence), підприємницька *компетентність* (Entrepreneurship competence), *компетентність культурної обізнаності та самовираження* (Cultural awareness and expression competence) [5].

Поряд з цим, у документі «Спільні Європейські принципи щодо вчительських *компетентностей і кваліфікацій*» експерти виділили три сфери *компетентностей педагогів та керівників закладів освіти*: співпраця з іншими; робота із знаннями, технологією та інформацією; робота в суспільстві та з суспільством, що безпосередньо стосується *громадянських функцій* [6, с. 55].

Однак, аналіз європейського досвіду свідчить про невизначеність *компетентностей керівників закладів освіти*. Частково це пов'язано з підходами до відбору керівного персоналу закладів освіти та відокремленістю управлінських процесів від освітньої системи в окремих країнах Європи, де директори є адміністраторами й отримують спеціальну освіту й підготовку до управлінської діяльності. За таких умов ключові *компетентності керівників шкіл* не належать до педагогічних, а підготовка директорів здійснюється за спеціальними програмами.

Сучасні науковці та практики з усіх країн працюють над розширенням *компетентностей*, наголошуючи на змінах у професійних ролях і функціях як педагогічних кадрів, так і керівників закладів освіти. Це пов'язано з реаліями

сьогодення, новим соціальним замовленням європейського суспільства, що формує сучасний світовий та європейський освітні простори.

Сукупність нових компетентностей, спроектованих на нові аспекти діяльності педагогічних кадрів в умовах інтеграційних процесів обґрунтовані в дослідженнях В. Хадсона, З. Гадусової, Дж. Рансмусена, Н. Пападакіса. Зокрема, учені наголошують, що сучасний учитель, сучасний керівник мають бути *громадянсько компетентними*, що сприятиме активному впровадженню громадянської освіти в освітній процес.

З огляду на це перед теоретиками та практиками постає питання дослідження громадянських компетентностей у контексті реальних життєвих ситуацій. Ураховуючи те, що освіта, спрямована на виховання демократичного громадянства, в Європі представлено різні рівні підготовки вчителів та керівників закладів освіти до цієї діяльності: навички управління, навички взаємодії з людьми, методологія викладання та засвоєння тощо [6, с. 55].

Дослідження педагогічної теорії та наукових дискусій засвідчило, що у країнах – членах Європейського Союзу представлено три моделі визначення й упровадження компетентностей педагогічних кадрів та керівників:

- компетентності в педагогічній освіті визначені на національному рівні (Естонія, Німеччина, Великобританія);
- урядом створено вимоги для визначення компетентностей, але право їх вибору належить університетам (Австрія, Бельгія, Франція, Італія, Нідерланди, Швеція та ін.);
- компетентності визначаються на рівні закладів освіти (наприклад, Фінляндія).

Як показало дослідження, лише кілька країн (Естонія, Данія, Німеччина, Ірландія, Румунія, Швеція, Велика Британія) мають науково обґрунтовані, практично визначені та ретельно відпрацьовані на національному рівні компетентності педагогічних працівників.

Аналізуючи різні групи компетентностей педагогічної освіти в Європейських країнах, базовими є компетентності навчання упродовж життя (які зокрема включають і громадянські компетентності) як для педагогічних працівників, так і директорів закладів освіти. Однак для останніх, є потреба чіткого їх визначення з урахуванням вимог до сучасного керівника.

Що стосується розвитку компетентностей керівників закладів освіти, то важливе місце тут посідає *система післядипломної педагогічної освіти*. Курси підвищення кваліфікації та проведення освітніх заходів у міжкурсний період сприяють постійному професійному розвитку керівників закладів освіти. Аналіз навчальних програм курсів підвищення кваліфікації, зокрема тематики лекційних, семінарських та практичних заняття для керівників закладів освіти свідчить про їх спрямованість на розвиток громадянських

компетентностей. Впроваджуються спецкурси з розвитку громадянських компетентностей керівників закладів освіти. У міжкурсовий період керівники закладів освіти мають змогу розвивати громадянські компетентності шляхом участі в семінарах-практикумах, тренінгах, хакатонах та інших формах підвищення кваліфікації.

Кращі європейські практики з розвитку громадянських компетентностей керівників та педагогічних працівників закладів освіти активно вивчаються та впроваджуються в Україні.

Н. Клокар обґрунтовано та експериментально перевірено модель управління впровадженням європейських громадянських практик на прикладі швейцарсько-українського проєкту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» в освіту держави. Метою впровадження проєкту була підтримка сталого розвитку демократичного суспільства за допомогою поширення знань з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (ОДГ/ОПЛ) через систему післядипломної освіти вчителів та керівників зокрема на засадах принципів демократії. Результати дослідження довели ефективність роботи з керівниками закладів освіти щодо формування у них сучасної філософії освіти, нових ціннісних компетентностей, побудованих на принципах громадянського суспільства [7, с. 36–37].

Переконані, що провідні ідеї європейських педагогічних теорій та наукових дискусій потребують детального вивчення та інтеграції в систему освіти України.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Аналіз вітчизняних та європейських практик засвідчив актуальність громадянських компетентностей керівників закладів освіти в умовах реформування системи освіти, євроінтеграційних процесів та з метою ефективної управлінської, педагогічної діяльності, конкурентоспроможності. Громадянські компетентності належать до ключових (базових, надфахових) компетентностей для навчання впродовж життя.

Важливим є постійний розвиток громадянських компетентностей керівників у системі післядипломної педагогічної освіти, який характеризується системністю та інноваційністю й базується на демократичних принципах (добровільної участі, толерантності та поваги, прозорості та відкритості, інтерактивності, співробітництва та ін.)

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Зокрема подальшого дослідження потребує уточнення структури та критеріїв сформованості громадянських компетентностей керівників закладів освіти; визначення

організаційно-педагогічних засад управління розвитком громадянських компетентностей керівників закладів освіти; розроблення та апробації моделі управління розвитком громадянських компетентностей керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Г. В. Єльнікова, «Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу», *Теорія та методика управління освітою*, № 4, с. 10, 2010.
- [2] Н. О. Давидова, *Компетентність керівника навчального закладу*; Київ: ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т суспільствознавства. Київ, Україна: [б. в.], 2012, 54 с.
- [3] Р. Х. Шакуров, *Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив*. Москва, Россия: Просвещение, 1990, 208 с.
- [4] И. А. Зимняя, *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, Россия: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, 40 с.
- [5] «Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС)». [Електронний ресурс]. *Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність*; *European Commission*. Доступно: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en)
- [6] *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія*. Кіровоград, Україна: Імекс-ЛТД, 2014, 280 с.
- [7] Н. І. Клокар, «Управління впровадженням європейських громадянських практик в освіту України», *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Edukation»*, № 6(2), с. 39–47, 2016.

## DOMESTIC AND EUROPEAN PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF CIVIC COMPETENCES OF THE LEADERS OF EDUCATION INSTITUTIONS

**Maryna Yeshchenko,**

Post-Graduate Student, dept. of management of education and law,  
Central institute of postgraduate education at  
SIHE «University of Educational Management».  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2771-8114>  
[yeshchenko@poippo.pl.ua](mailto:yeshchenko@poippo.pl.ua)

**Abstract.** The paper analyzes the national and European approaches to the classification of competences of the heads of educational institutions, in particular civic competences and peculiarities of their development. It is noted that there is no uniform classification of competencies of the heads of educational institutions and there are significant differences in Ukrainian national and European studies regarding the definition of the essence and content of the civic competencies concept of heads of educational institutions. Attention is drawn to updated key competences for lifelong learning in the context of global and European impacts. Civic competencies have been found to be key for educational institutions' managers, especially in the context of reform, European integration processes, and modernization of management of a modern educational institution, which requires a highly qualified manager, innovator, strategist and leader ready to implement the values of democracy. Research shows that most scientists interpret the civic competencies of managers as a set of knowledge, skills, values, attitudes, personal beliefs that help a person to realize his/her place in society; ability to apply basic forms of administrative and state-public management of educational institution; to establish partnerships with other organizations; attitude: to benefit the society and the state; respect for the individual, activities on the principles of healthcare, tolerance, humanity. It is stated that the formed civic competencies of the heads of educational institutions contribute to the effective management, pedagogical activity and competitiveness. The peculiarities of development of civic competencies of heads of educational institutions are analyzed. It is stated that the competence of the head of the educational institution is the purpose and result of professional training in the higher education institution and in the process of continuous education. Attention is paid to the role of the system of in-service pedagogical education in solving the issue of continuous professional development of heads of educational institutions. The focus is on the development of civic competencies of leaders in the system of in-serviceteacher education, characterized by consistency, innovation, implementation of best European practices and based on democratic principles (freewill participation, tolerance and respect, transparency and openness, interactivity and cooperation. The prospects for further research are identified because the relevance of this problem.

**Keywords:** competencies; competence; civic competence; competence of citizenship; competencies of the head of the educational institution; civic competences.



## **ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ещенко Марина Николаевна,**

аспирантка кафедры менеджмента образования и права  
Центрального института последипломного образования  
ГУВО «Университет менеджмента образования».  
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2771-8114>  
[yeshchenko@poippo.pl.ua](mailto:yeshchenko@poippo.pl.ua)

**Аннотация.** В статье проанализированы отечественные и европейские подходы к классификации и определению компетентностей руководителей учебных заведений, в том числе гражданских, и описаны особенности их развития. Замечено отсутствие единой классификации компетентностей руководителей учебных заведений и прослеживаются существенные различия в отечественных и европейских исследованиях определения сущности и содержания понятия гражданских компетентностей, в том числе и руководителей учебных заведений. Обращено внимание на обновленные ключевые компетентности для обучения в течении жизни в контексте глобальных и европейских влияний. Установлено, что гражданские компетентности являются ключевыми для руководителей учебных заведений, особенно в условиях реформирования, евроинтеграционных процессов, модернизации управления современными учебными заведениями, что требует высококвалифицированного управленца, менеджера, инноватора, стратега и лидера, готового внедрять ценности демократии. Научные исследования свидетельствуют о том, что большинство ученых трактуют гражданские компетентности как совокупность знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, убеждений личности, которые помогают человеку осознавать свое место в обществе; умение применять основные формы административного и государственно-общественного управления образовательным учреждением; налаживать партнерские отношения с другими организациями; отношение: приносить пользу обществу и государству; уважение к личности, деятельность на принципах здоровьесбережения, толерантности, гуманности. Отмечено, что сформированные гражданские компетентности руководителей учебных заведений способствуют эффективной управленческой, педагогической деятельности и конкурентоспособности.

Проанализированные особенности развития гражданских компетентностей руководителей учебных заведений. Отмечено, что компетентность руководителя учебного заведения – это цель и результат профессиональной подготовки в учреждении высшего образования и в процессе непрерывного образования. Обращено внимание на роль системы последипломного педагогического образования в решении вопроса постоянного профессионального развития руководителей учебных заведений. Сосредоточено внимание на развитии гражданских компетентностей руководителей в системе последипломного педагогического образования, которое характеризуется системностью, инновационностью, внедрением лучших европейских практик и базируется на демократических принципах (добровольного участия, толерантности и уважения, прозрачности и открытости, интерактивности, сотрудничества и др.). Учитывая актуальность данной проблемы, определены перспективы дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** компетенции; компетентности; гражданская компетенция; компетенция гражданственности; компетентности руководителя учебного заведения; гражданские компетентности.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Н. В. Yelnykova, «Kompetentnisnyi pidkhid do modeliuvannia profesiinoi diialnosti kerivnyka vyshchoho navchalnoho zakladu», Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, № 4, s. 10, 2010.
- [2] N. O. Davydova, Kompetentnist kerivnyka navchalnoho zakladu; Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, In-t suspilstvoznnavstva. Kyiv, Ukraina: [b. v.], 2012, 54 s.
- [3] R. H. SHakurov, Social'no-psihologicheskie osnovy upravleniya: rukovoditel' i pedagogicheskij kollektiv. Moskva, Rossiya: Prosveshchenie, 1990, 208 s.
- [4] I. A. Zimnyaya, Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Moskva, Rossiya: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004, 40 s.
- [5] «Rekomendatsiia 2018/0008 (NLE) Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS)». [Elektronnyi resurs]. Kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia 2018 – Tsyfrova kompetentnist; Europtan Commission. Dostupno: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en)

- [6] Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград, Україна: Імекс-LTD, 2014, 280 с.
- [7] N. I. Klokar, «Управління впровадженням європейських громадських практик в освіту України», Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Edukation», № 6(2), с. 39–47, 2016.

*Стаття надійшла до редакції  
24 березня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-91-105](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-91-105)

УДК 378.091.313:005.336.2

**Іванова Наталя Анатоліївна,**

здобувач вищої освіти ступеню доктора філософії  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького.

Мелітополь, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3309-2813>

[ivanova1977@gmail.com](mailto:ivanova1977@gmail.com)

## **ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему формування практико орієнтованих професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема проєктної компетентності як окремого складника їх професійної компетентності. Наголошено, що визначення шляхів вирішення означеної проблеми є необхідною передумовою підготовки фахівців, конкурентноздатних на ринку праці у сучасних умовах. Визначено, що формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи – складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб в ефективному використанні засобів проєктної діяльності в професійній сфері. Проаналізовано поняття проєктної діяльності в контексті виконання проєктів в інформаційно-бібліотечній діяльності. У статті виділено ефективні педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи: забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки; використання інформаційно-комунікаційних технологій; оволодіння практичним досвідом здійснення проєктної діяльності для виконання відповідних обов'язків в майбутній професійній сфері; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців на всіх етапах розвитку проєктної компетентності; формування особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця. Підкреслено та теоретично обґрунтовано проєктну діяльність як одну з пріоритетних педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі професійної підготовки. Зокрема, наголошено, що забезпечення цієї педагогічної

умови уможливилює оволодіння здобувачем освіти системою методів, що дозволить йому добирати такий інструментарій у професійній діяльності, який гарантуватиме оптимальне та ефективне розв'язання певної практичної проблеми. Звернено увагу на той факт, що проєктна компетентність фахівців інформаційно-бібліотечної сфери визначається сукупністю чотирьох компонентів: ціннісно-мотиваційного (аксіологічного), знаннево-змістового (когнітивного), технологічного (діяльнісно-практичного) і рефлексивно-оцінювального. Ефективність проєктної діяльності в процесі формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи підтверджується з огляду урахування її технологічного компонента, оскільки здобувачі освіти мають набути вмінь і навичок практично реалізовувати принципи, підходи, застосовувати способи та методи реалізації проєктів у майбутній професійній діяльності. Підсумовано, що проєктна діяльність є фактором формування соціально-значимих знань і умінь, що створять підґрунтя для подальшої успішної професійної реалізації майбутніх фахівців та сприятимуть усвідомленню ними необхідності навчатися впродовж життя.

**Ключові слова:** проєктна діяльність; професійна компетентність; проєктна компетентність; педагогічні умови; майбутні фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Сьогодні, в умовах, коли джерелом суспільного прогресу є не сама інформація по собі, а її ефективне використання, – закономірною є заміна поняття на визначення етапу суспільного розвитку з терміну «інформаційне суспільство» на «суспільство знання». Зазначені тенденції вимагають відповідних змін у підготовці спеціалістів, які можуть ефективно працювати не лише в ситуації багатовимірного інформаційного простору, а й здатних до створення умов, які сприяють засвоєнню інформації, перетворенню її на знання, що може мати практичне застосування [1].

У цьому контексті нових підходів вимагає сфера професійної освіти та інформаційно-бібліотечна освіта, зокрема. Швидкий розвиток інформаційно-бібліотечної галузі характеризується наразі тим, що бібліотека перестає бути лише «книгосховищем», «інформаційним фондом», а має адаптуватися до динамічних змін суспільства і у відповідь на вимоги часу ставати багатофункціональним соціальним інститутом з розмаїттям напрямів діяльності.

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від доволі сталих в недалекому минулому культурно-освітніх інституцій швидкої орієнтації на постійно зростаючі інформаційні потреби різновікових категорій

користувачів. Бібліотеки мають можливість створити умови, необхідні для надання користувачеві необхідного йому знання, завдяки реалізації проєктної діяльності [2]. Ще одним актуальним викликом часу для бібліотек є тенденція до їх перетворення на центри громадської активності, особливо в умовах децентралізаційних процесів. Сьогодні бібліотеки мають стати об'єднаною ланкою між громадою, урядом, бізнесом, що сприятиме стабілізації суспільства, досягненню взаєморозуміння й консолідації [3]. Саме бібліотеки мають відігравати вирішальну роль у систематизації та поширенні інформації для забезпечення сталого демократичного суспільного розвитку.

Зазначені трансформації вимагають відповідних змін і посилення вимог до рівня професійної компетентності фахівців, які забезпечуватимуть таку інноваційну діяльність бібліотек у новітніх умовах. Наразі в національній освіті відбулися зміни професійної підготовки спеціалістів сфери інформаційної діяльності, бібліотекознавства, архівознавства, книгознавства – усі ці спеціальності об'єднано в одну «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Це актуалізує потребу у дослідженні окремих аспектів компетентнісної професійної освіти фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в умовах реформування та вдосконалення сучасної інформаційно-бібліотечної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні питання щодо сутності професійної компетентності відображено у працях Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зимньої, В. Кременя, А. Маркової, Н. Ничкало, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців розкриваються в працях Л. Виготського, В. Долл, М. Елькіна, С. Ізбаш, С. Прийми. Зміст поняття «педагогічні умови» розкрито в працях Ю. Бабанського, А. Вербицького, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Пехоти та ін. Дослідженням проблематики розкриття умов, що впливають на формування конкурентоспроможності фахівців у різних професійних напрямках, займалися Р. Гуревич, В. Радкевич, В. Сластьонін та ін. Проблематика стану та перспектив розвитку інформаційно-бібліотечної освіти відображена у працях відомих сучасних вчених: В. Бабича, І. Давидової, В. Загуменної, В. Ільганаєвої, У. Краус-Ляйхерт, Т. Новальської, О. Сербіна та Т. Ярошенко, А. Соляник. Проєктна діяльність у процесі навчання вивчається В. Беспальком, Л. Лук'яновою, Є. Полат, С. Смирновим та іншими вченими. Тему проєктної діяльності у роботі бібліотек досліджено в роботах науковців та практиків В. Білоус, В. Пашкової, Н. Тарасенко, І. Шевченко.

Отже, проблема формування професійної компетентності фахівців є актуальною в педагогічному аспекті. Водночас недостатньо дослідженими

є особливості формування професійної компетентності та її окремих складових майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Крім того, серед авторів відсутній єдиний погляд на визначення переліку обов'язкових фахових компетентностей майбутнього фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, необхідних для його успішної професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що особливої актуальності в сучасних умовах набуває питання формування сучасних практико орієнтованих професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема проєктної компетентності як окремого складника їх професійної компетентності. Попри вагомні результати зазначених досліджень, залишаються відкритими питання щодо визначення окремих педагогічних умов формування складових професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема проєктної компетентності.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні проєктної діяльності як однієї з пріоритетних педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі професійної підготовки.

Відповідно до зазначеної мети нами поставлено такі **завдання**:

- розкрити специфіку проєктної діяльності в інформаційно-бібліотечній сфері;
- визначити сутність пріоритетних педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі професійної підготовки
- теоретично обґрунтувати проєктну діяльність як одну з визначених педагогічних умов.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці таких вчених як В. Беспалько, М. Елькіна, Н. Маслової, Є. Полат, С. Смирнова щодо проєктної діяльності як найважливішого методу успішного формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

На основі аналізу наукових праць та проведених раніше досліджень нами сформульовано поняття «проєктна компетентність майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи», яку ми розуміємо як інтегративну єдність інтелектуальних складових, особистісних характеристик

й досвіду, виражену у здатності та готовності до успішної самостійної діяльності з розроблення та впровадження проєктів у професійній діяльності, дозволяє використовувати власний потенціал, оперативно й успішно адаптуватися до різнопланових завдань в умовах соціальної практики, що постійно змінюються.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У нашому дослідженні ми спиралися на положення системного, компетентнісного, проєктного, діяльнісного, організаційного, міждисциплінарного підходів, використовували загальнонаукові принципи пізнання соціокультурних процесів. У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові та спеціальні методи, основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз, узагальнення.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Проєктна діяльність бібліотек охоплює широке коло проблем, а фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи завдяки реалізації проєктів перетворюють різноманітну інформацію шляхом її апробації на знання, застосування якого на практиці покращує якість життя користувачів бібліотек [2]. Проєктна діяльність передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування знань та вмінь, спрямованих на набуття особистісного досвіду, створює умови для самореалізації та сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, умінню планувати, приймати рішення, оцінювати результати [4]. На думку багатьох науковців проєктна діяльність є одним з універсальних засобів творчого розвитку людини [5].

Проаналізуємо поняття проєктної діяльності саме в контексті виконання проєктів в інформаційно-бібліотечній діяльності. За результатами досліджень сучасних науковців та практиків проєктна діяльність бібліотек може розглядатися з різних підходів. Так, Н. Тарасенко пропонує розглянути проєктну діяльність бібліотек через призму бібліотечних послуг [2]; О. Воскобойнікова-Гузєва розглядає її як одну з моделей соціального партнерства та чинник розвитку бібліотечно-інформаційної сфери [6]. В. Скарць наголошує на тому, що проєктна діяльність – передумова інноваційного розвитку бібліотек [7]; В. Пашкова розглядаючи роль бібліотек у розвитку громадянського суспільства зазначає, що їх проєктна діяльність – одна з вагомих умов прискорення перетворень бібліотек [8], а Г. Шемаєва підкреслює при цьому важливість проєктної діяльності для розвитку та інтеграції бібліотечних установ у світовий інформаційний простір [9]. В. Білоус



розглядає проектну діяльність як інструмент модернізації бібліотеки та як засіб формування професійної компетентності бібліотекарів [10].

Аналіз досліджень у галузі теорії і практики проектування дозволяє розглядати проектну діяльність бібліотек як системну, за допомогою якої забезпечується органічне та ефективне використання проектів для змін в освіті, культурі, соціальній сфері. Отже, проектна діяльність фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи розглядається нами як поліфункціональна діяльність, що сприяє більш чіткому формулюванню цілей культурної діяльності, досягнення в ній балансу доцільності та ефективності, обґрунтування залучених ресурсів (кадрових, інформаційних, матеріально-технічних, фінансових та ін.), подолання витратного методу фінансування культури, підвищенню якості послуг, що надаються в культурній сфері, стимулюючи креативність в пошуку нових рішень [11].

Проектна діяльність спрямована на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, що отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання. Участь у проектній діяльності надає можливість здобувачу освіти самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі [12]. Проектна діяльність в процесі навчання формує у здобувачів освіти ряд якостей, які в кінцевому результаті позитивно позначаються на характері майбутнього професіонала, зокрема і фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Оскільки компетентнісна парадигма освіти передбачає формування сучасного фахівця, здатного до незалежного вирішення практичних завдань професійної діяльності, особливої ваги набуває задача розвитку відповідного типу мислення у майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки.

Проектна компетентність розглядається як одна зі складових професійної компетентності [13] і знаходиться у нерозривній єдності з проектною діяльністю та процесом проектування.

Вона безпосередньо виявляється у внутрішньому усвідомленні особистістю фахівця сенсу і значимості проектної діяльності, володінні фаховими знаннями, уміннями і навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання й уміння в практиці конкретних професійних завдань [14].

Нашими дослідженнями доведено, що формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи – це складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення

мотивів, потреб в ефективному використанні засобів проектної діяльності в професійній сфері [15].

Процес формування професійних компетентностей, і проектної зокрема, пов'язаний з використанням певних педагогічних умов, що уможливають ефективне зростання професійного рівня та творчу самореалізацію майбутніх фахівців, сприяють їх різнобічному розвитку.

Для досягнення в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи готовності до здійснення ним проектної діяльності в практиці професійної роботи нами визначені пріоритетні педагогічні умови. В своїй єдності вони становлять єдину систему, що характеризується наявністю компонентів для формування творчого стилю мислення, практичного оволодіння способами і засобами проектної діяльності; готовності і здатності до застосування набутого професійного досвіду у здійсненні конкретних практичних завдань.

В результаті проведених досліджень найбільш ефективними при формуванні проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи виявилися такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; проектування змісту дисциплін циклу фахової підготовки (збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту підготовки); використання інформаційно-комунікаційних технологій; оволодіння практичним досвідом здійснення проектної діяльності для виконання відповідних обов'язків в майбутній професійній сфері; стимулювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців на всіх етапах розвитку проектної компетентності; формування особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця [15].

Для вирішення мети цієї статті розглянемо докладніше одну із зазначених педагогічних умов – оволодіння практичним досвідом здійснення проектної діяльності для виконання фахівцем з інформаційної, бібліотечної та архівної справи відповідних обов'язків в майбутній професійній сфері.

Важливість зазначеної педагогічної умови підтверджується даними досліджень щодо визначення структури проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. За даними [16] проектна компетентність фахівців інформаційно-бібліотечної сфери визначається сукупністю чотирьох компонентів: ціннісно-мотиваційного (аксіологічного), знаннево-змістового (когнітивного), технологічного (діяльнісно-практичного) і рефлексивно-оцінювального.

Вважаємо, що забезпечення цієї педагогічної умови уможливає оволодіння здобувачем освіти системою методів, що дозволить йому добирати такий інструментарій у професійній діяльності, який гарантуватиме

оптимальне та ефективне розв'язання певної проблеми. Для цього необхідно навчити майбутніх фахівців самостійно мислити, знаходити і вирішувати завдання, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, вміння передбачати результати і допустимі наслідки різних варіантів вирішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [13].

В основу використання в якості педагогічної умови практичного досвіду проєктної діяльності в професійній підготовці покладено ідею організації доцільної діяльності здобувачів освіти для реалізації висунутої мети, раціональне поєднання під час розв'язання конкретних проблем теоретичних знань з практичним досвідом майбутніх фахівців, урахування їхніх особистих інтересів і потреб [17].

Процес підготовки до самостійного здійснення майбутніми фахівцями всіх стадій проєктної діяльності (від постановки мети і практичного виконання проєктних операцій до здійснення моніторингу результативності виконання, самоконтролю та нарешті самооцінки) проходить кілька етапів: ознайомлення з новим видом діяльності; усвідомлення його змісту; початкове оволодіння ним; згодом – самостійна розробка власних проєктів. Таким чином формуються проєктні вміння (здатність виконувати проєктні дії), які можуть виявлятися на різних рівнях знання, у відповідності до ступеня володіння здобувачами освіти проєктною діяльністю. Кінцевою метою формування проєктних умінь є здатність майбутніх фахівців ефективно застосувати їх у практичних ситуаціях майбутньої професійної діяльності, самостійно здобувати знання, а також формування прагнення до постійної самоосвіти.

Для застосування проєктної діяльності в якості педагогічної умови підвищення ефективності професійної підготовки компетентного фахівця необхідно обирати такі теми проєктів, що стосуються конкретного практичного питання і є актуальними для реальної професійної діяльності. Робота здобувачів освіти над їх реалізацією вимагатиме залучення знань з різних дисциплін, стимулюватиме творче мислення, застосування навичок дослідницької роботи, що згодом стане підґрунтям для природної інтеграції знань [18].

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, аналізуючи підходи різних учених та практиків до дослідження проблематики формування проєктної компетентності як одного з вагомих складників професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи і зважаючи на специфіку проєктної діяльності саме в бібліотечній сфері, ми дійшли висновку, що в системі необхідних педагогічних умов проєктна діяльність є однією з пріоритетних. Її

ефективність підтверджується з огляду урахування технологічного компонента проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, оскільки здобувачі освіти мають набути вмінь і навичок практично реалізовувати принципи, підходи, застосовувати способи та методи реалізації проєктів у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, проєктна діяльність є фактором формування соціально-значимих знань і умінь, що створять підґрунтя для подальшої успішної професійної реалізації майбутніх фахівців та сприятимуть усвідомленню ними необхідності навчатися впродовж життя.

**Перспективним напрямом подальших досліджень** є розробка та апробація спецкурсу «Проєктний менеджмент у професійній діяльності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи», що сприяв би підвищенню рівня сформованості проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а також вивчення особливостей розвитку проєктної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] В. Д. Базилевич, В. В. Базилевич, *Інтелектуальна власність: креативи метафізичного пошуку*. Київ, Україна: Знання, 2008.
- [2] Н. Тарасенко, «Проєктна діяльність у бібліотечному обслуговуванні», на VI Міжнар. наук.-практ. конф. *Сучасні проблеми діяльності бібліотеки в умовах інформаційного суспільства (10–11 верес. 2015 р., Львів)*; ред. кол.: О. В. Шишка та ін. [Електронний ресурс]. Львів, Україна: Вид-во Львів. політехніки, 2015, с. 312–316. Доступно: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/33698/1/56-312-316.pdf>
- [3] В. Загуменна, «Адвокація як важливий напрям діяльності сучасної бібліотеки», *Вісник Книжкової палати*, № 4, с. 25–28, 2019.
- [4] М. Уйсімбаєва, «Проєктна діяльність: теоретичні аспекти», *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 13, с. 258–262, 2014.
- [5] І. В. Косяк, «Елементи технічної творчості як основа проєктної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання з технологій легкої промисловості», *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, Вип. 9(3), с. 96–98, 2016.

- [6] О. В. Воскобойнікова-Гузєва, «Соціальне партнерство як чинник розвитку бібліотечно-інформаційної сфери України», *Бібліотечний вісник*, № 4, с. 3–7, 2014.
- [7] В. Скарць, «Проектна діяльність як передумова інноваційного розвитку», *Вісник книжкової палати*, № 4, с. 24, 2003.
- [8] В. С. Пашкова, «Роль бібліотек у розвитку громадянського суспільства», *Бібліотечний форум України*, № 1, с. 4–16, 2006.
- [9] Г. Шемаєва, «Проектний менеджмент у галузі інформаційно-бібліотечної діяльності», *Бібліотечний вісник*, № 1, с. 15–18, 2006. [Електронний ресурс].  
Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/bv\\_2006\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/bv_2006_1_6).
- [10] В. Білоус, «Проектна діяльність як інструмент модернізації бібліотеки вищого навчального закладу», *Вісник книжкової палати*, № 4, с. 1–3, 2014.
- [11] S. Pryima, O. Anishchenko, Y. Dayong, N. Ivanova, «Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services in a digital society», *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 70, № 2, pp. 121–140, 2019. [Electronic resource]. Available: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2639>.
- [12] Л. Лук'янова, «Технологія організації проектної діяльності», *Імідж сучасного педагога*, № 10, с. 16–21, 2009.
- [13] А. А. Педорич, «Проектна технологія навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання», *Збірник наукових праць Херсонського держ. ун-ту. Педагогічні науки*, Вип. LXXXVI, с. 140–145, 2019. Доступно: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-25>
- [14] Н. В. Зимівець, «Формування проектної компетентності особистості в освітньому середовищі шляхом реалізації соціальних ініціатив», *на Всеукр. наук.-практ. конф. Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості (5–25 квіт. 2015 р.)*; *Дніпропетровський нац. ун-т ім. Олеся Гончара*, [Електронний ресурс], с. 1–2.  
Доступно: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy\\_dosvid\\_v\\_Ukraini/Zimovets.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Zimovets.pdf).
- [15] Н. А. Іванова, «Педагогічні умови формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи», *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць*, Вип. 2(16), 2019.
- [16] Н. Іванова, «Проектна компетентність майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи: структура, критерії та показники сформованості», *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка*, № 1(22), с. 186–195, 2019.  
<https://doi.org/10.33842/22195203-2019-22>.

- [17] Т. В. Комар, «Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект», *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, № 2(8), с. 102–107, 2013.
- [18] Л. О. Савченко, «Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи», *Science and Education a New Dimension; Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe*. Будапешт, Венгрія, 2013, с. 7–12.

## **PROJECT ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE PROJECT COMPETENCE FORMATION IN FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVAL SERVICE**

**Natalia Ivanova,**

PhD candidate Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University.  
Melitopol, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3309-2813>  
[ivanova1977@gmail.com](mailto:ivanova1977@gmail.com)

**Abstract.** The article deals with the formation of practice-oriented professional competences in future specialists in information, library and archival service, in particular the formation of the project competence as a separate component of their professional competence. It is stressed that outlining the ways to solve the defined problem is a necessary precondition of training specialists who could be competitive in the labour market under the present-day conditions. In the author's opinion, the project competence formation in future specialists in information, library and archival service is a challenging integrated process directed at the recognition of motives and needs in the effective use of the project activity means in the professional sphere. The concept of the project activity is analyzed through the execution of projects in the information and library activity. The article singles out effective pedagogical conditions of the project competence formation in future specialists in information, library and archival service: ensuring positive motivation in obtaining the future profession; developing the content of the disciplines in the course of professional training; use of information-communication technologies; acquiring practical experience in the execution of the project activity to perform certain duties in the future professional sphere; promoting reflective position of future specialists at all the stages of the project competence development; formation of personal and professional qualities of the future specialist's personality. The author of the article accentuates and theoretically justifies the project activity as one of the

priority pedagogical conditions of the project competence formation in future specialists in information, library and archival service in the course of professional training. It is especially emphasized that ensuring this pedagogical condition makes it possible for a student to master a system of methods which will let him/her choose such tools in the professional activity that will guarantee the most appropriate and effective solution of a certain practical problem. The author pays attention to the fact that the project competence of specialists in information, library and archival service is determined by the four components: value-motivational (axiological), knowledge-content (cognitive), technological (activity-practical) and reflective-estimative. Effectiveness of the project activity in the course of the project competence formation in future specialists in information, library and archival service is proved by considering its technological component, since students must acquire abilities and skills to practically realize principles and approaches, to use ways and methods of the execution of projects in future professional activity. The author of the article stresses that the project activity is a factor of forming socially meaningful abilities and skills which will create the basis for further professional self-realization of future specialists and will help them realize the necessity for lifelong learning.

**Keywords:** project activity; professional competence; project competence; pedagogical conditions; future specialists in information; library and archive service.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ИНФОРМАЦИОННОГО, БИБЛИОТЕЧНОГО И АРХИВНОГО ДЕЛА**

**Иванова Наталья Анатольевна,**  
соискатель высшего образования степени доктора философии  
Мелитопольского государственного педагогического университета  
имени Богдана Хмельницкого.  
Мелитополь, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3309-2813>  
[ivanova1977@gmail.com](mailto:ivanova1977@gmail.com)

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема формирования практико ориентированных профессиональных компетентностей будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела, а именно проектной компетентности как отдельной составляющей их профессиональной компетентности. Сделан акцент на

том, что решение обозначенной проблемы является необходимым условием подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда в современных условиях. Сформулировано, что формирование проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела – это сложный интегрированный процесс, направленный на осознание мотивов, потребностей в эффективном использовании средств, проектной деятельности в профессиональной сфере. Проведен анализ понятия проектной деятельности в контексте выполнения проектов в информационно-библиотечной деятельности. В статье выделены эффективные педагогические условия формирования проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела: обеспечение позитивной мотивации к овладению будущей профессией; проектирование содержания дисциплин цикла специальной подготовки; использование информационно-коммуникационных технологий; овладение практическим опытом осуществления проектной деятельности для выполнения соответствующих обязанностей в будущей профессиональной сфере; стимулирование рефлексивной позиции будущих специалистов на всех этапах развития проектной компетентности; формирование личностных и профессиональных качеств личности будущего специалиста. Теоретически обосновано, что проектная деятельность – одно из приоритетных педагогических условий формирования проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела в процессе профессиональной подготовки. В частности отмечено, что обеспечение этого педагогического условия способствует овладению обучающимися системой методов, которые позволят им выбирать такой инструментарий в профессиональной деятельности, который гарантирует оптимальное и эффективное решение определенной практической проблемы. Обоснован тот факт, что проектная компетентность специалистов информационно-библиотечной сферы определяется совокупностью четырех компонентов: ценностно-мотивационного (аксиологического), знаниево-содержательного (когнитивного), технологического (деятельностно-практического) и рефлексивно-оценочного. Эффективность проектной деятельности в процессе формирования проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела подтверждается с учетом ее технологического компонента, так как обучающиеся должны освоить навыки и умения практически



реализовать принципы, подходы, использовать способы и методы реализации проектов в будущей профессиональной деятельности. Подчеркнуто, что проектная компетентность является фактором формирования социально-значимых знаний и умений, которые создадут основы для дальнейшей успешной профессиональной реализации будущих специалистов и поспособствуют осознанию ими необходимости учиться на протяжении всей жизни.

**Ключевые слова:** проектная деятельность; профессиональная компетентность; проектная компетентность; педагогические условия; будущие специалисты информационного, библиотечного и архивного дела.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] V. D. Bazylevych, V. V. Bazylevych, *Intelektualna vlasnist: kreatyvy metafizychnoho poshuku*. Kyiv, Ukraina: Znannia, 2008.
- [2] N. Tarasenko, «Proektna diialnist u bibliotechnomu obsluhovuvanni», na VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Suchasni problemy diialnosti biblioteky v umovakh informatsiinoho suspilstva (10–11 veres. 2015 r., Lviv); red. kol.: O. V. Shyshka ta in. [Elektronnyi resurs]. Lviv, Ukraina: Vyd-vo Lviv. politekhniki, 2015, s. 312–316.  
Dostupno: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/33698/1/56-312-316.pdf>
- [3] V. Zahumenna, «Advokatsiia yak vazhlyvyi napriam diialnosti suchasnoi biblioteky», *Visnyk Knyzhkovoï palaty*, № 4, s. 25–28, 2019.
- [4] M. Uisimbaieva, «Proektna diialnist: teoretychni aspekty», *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii: Pedahohichni nauky*, Vyp. 13, s. 258–262, 2014.
- [5] I. V. Kosiak, «Elementy tekhnichnoi tvorchosti yak osnova proektnoi diialnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia z tekhnolohii lehkoi promyslovosti», *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*, Vyp. 9(3), s. 96–98, 2016.
- [6] O. V. Voskoboinikova-Huzieva, «Sotsialne partnerstvo yak chynnyk rozvytku bibliotechno-informatsiinoi sfery Ukrainy», *Bibliotechnyi visnyk*, № 4, s. 3–7, 2014.
- [7] V. Sknar, «Proektna diialnist yak peredumova innovatsiinoho rozvytku», *Visnyk knyzhkovoï palaty*, № 4, s. 24, 2003.
- [8] V. S. Pashkova, «Rol bibliotek u rozvytku hromadianskoho suspilstva», *Bibliotechnyi forum Ukrainy*, № 1, s. 4–16, 2006.
- [9] H. Shemaieva, «Proektnyi menedzhment u haluzi informatsiino-bibliotechnoi diialnosti», *Bibliotechnyi visnyk*, № 1, s. 15–18, 2006. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/bv\\_2006\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/bv_2006_1_6).

- [10] V. Bilous, «Proektna diialnist yak instrument modernizatsii biblioteki vyshchoho navchalnoho zakladu», *Visnyk knyzhkovoï palaty*, № 4, s. 1–3, 2014.
- [11] S. Pryima, O. Anishchenko, Y. Dayong, N. Ivanova, «Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services in a digital society», *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 70, № 2, pp. 121–140, 2019. [Electronic resource]. Available: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2639>.
- [12] L. Lukianova, «Tekhnolohiia orhanizatsii proektnoi diialnosti», *Imidzh suchasnoho pedahoha*, № 10, s. 16–21, 2009.
- [13] A. A. Pedorych, «Proektna tekhnolohiia navchannia u zakladakh vyshchoi osvity zi spetsyfichnymy umovamy navchannia», *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzh. un-tu. Pedahohichni nauky*, Vyp. LXXXVI, s. 140–145, 2019. Доступно: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-25>
- [14] N. V. Zymivets, «Formuvannia proektnoi kompetentnosti osobystosti v osvitnomu seredovyshchi shliakhom realizatsii sotsialnykh initsiatyv», na *Vseukr. nauk.-prakt. konf. Providna rol osvitnoho dosvidu v stanovlenni osobystosti (5–25 kvit. 2015 r.)*; *Dnipropetrovskyi nats. un-t im. Olesia Honchara*, [Elektronnyi resurs], s. 1–2.  
Dostupno: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy\\_dosvid\\_v\\_Ukraini/Zimovets.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Zimovets.pdf).
- [15] N. A. Ivanova, «Pedahohichni umovy formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinoi, bibliotечноi ta arkhivnoi spravy», *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. prats*, Vyp. 2(16), 2019.
- [16] N. Ivanova, «Proiektna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv informatsiinoi, bibliotечноi ta arkhivnoi spravy: struktura, kryterii ta pokaznyky sformovanosti», *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzh. ped. un-tu. Seria: Pedahohika*, № 1(22), s. 186–195, 2019. <https://doi.org/10.33842/22195203-2019-22>.
- [17] T. V. Komar, «Metodolohiia proektnoi diialnosti: teoretychnyi aspekt», *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, № 2(8), s. 102–107, 2013.
- [18] L. O. Savchenko, «Proektna diialnist v praktytsi vyshchoi pedahohichnoi shkoly», *Science and Education a New Dimension; Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe*. Budapesht, Venhriia, 2013, s. 7–12.

*Стаття надійшла до редакції  
08 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-106-127](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-106-127)

УДК 37.091.12.011.3-051:514.113:005.963

**Кірман Вадим Кімович,**

кандидат педагогічних наук,  
завідувач кафедри природничо-математичної освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради».  
Дніпро, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>  
[vadym.kirman@gmail.com](mailto:vadym.kirman@gmail.com)

**Харлаш Людмила Михайлівна,**

кандидат філософських наук,  
доцент кафедри природничо-математичної освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради».  
Дніпро, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0797-1873>  
[lharlash@gmail.com](mailto:lharlash@gmail.com)

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НАВЧАТИ ПРОВЕДЕННЯ ОБҐРУНТУВАНЬ У СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧАХ**

**Анотація.** У статті досліджується готовність учителів математики навчати проводити обґрунтування в стереометричних задачах учнів старшої школи. Показано, що готовність учителя здійснювати відповідну діяльність включає три складові: математичну, організаційно-методичну та ілюстративно-технологічну, що включають в себе вміння самого вчителя розв'язувати задачі на доведення в стереометрії, організувати роботу учнів на уроці при виконанні задач на обґрунтування в стереометрії, використання цифрових технологій для ілюстрацій у стереометричних задачах відповідно. Проведені вимірювання та спостереження фіксують лише незначний відсоток вчителів, які ідеально можуть розв'язувати задачі на обґрунтування середньої складності, цей відсоток має порядок такий самий, як і в учасників зовнішнього незалежного оцінювання з математики (не перевищує 3%). Виявлено основну групу питань, що є проблемними більш ніж для 50% вчителів, які працюють в старшій школі: задачі на обґрунтування, пов'язані з ознакою мимобіжності прямих, перпендикулярністю площин, кута між площинами, відстанями від точки до прямої, від точки до площини, між мимобіжними прямими, геометричними місцями точок у просторі, перерізами. Показано, що недостатні навички вчителів при розв'язуванні задач на обґрунтування

стають причинами неможливості ідентифікації учнівських помилок та недоліків при критеріальному оцінюванні розв'язань геометричних задач з розгорнутою відповіддю. Запропоновано підходи до розвитку готовності вчителів навчати обґрунтування в стереометричних задачах. Вони включають під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів діагностику та самоаналіз вчителями результативності розв'язування задач на доведення, систему лекцій та практичних занять з питань логічної структури курсу геометрії, проведення комбінованих математико-методичних тренінгів, виконання практичних робіт та міні-проектів з використанням сучасних навчальних цифрових технологій, формування індивідуальних планів самоосвіти. Проведено аналіз динаміки успішності виконання вчителями математики завдань на обґрунтування в стереометрії. Показано, що спостерігається тенденція збільшення вчителів математики, які впорались із завданнями на обґрунтування після завершення курсів підвищення кваліфікації по відносно з початком за умов використання запропонованих підходів.

**Ключові слова:** професійна компетентність вчителя математики; задачі на доведення; обґрунтування в стереометрії; заклади післядипломної освіти; неперервна освіта.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Задачі на доведення мають особливе значення в шкільному курсі математики, серед них найважливішими є задачі на доведення в стереометрії, для розв'язування яких потрібен як строгий логіко-формальний апарат, так і просторові уявлення, інтуїція [3], [7]. Останнє необхідне для висунення правильних гіпотез, що потім строго доводяться. Узагальнювальну інформацію про успішність виконання задач на доведення в стереометрії ми можемо отримати з результатів сертифікаційної роботи з математики зовнішнього незалежного оцінювання в нашій країні. З 2016 року в завданнях відкритої частини з розгорнутою відповіддю пропонується стереометрична задача, одним-двома кроками виконання якої є обґрунтування. За форматом 2016–2019 років сертифікаційна робота зовнішнього незалежного оцінювання з математики містить лише одне завдання, що містить обґрунтування в геометрії, – завдання 32 сертифікаційної роботи. Водночас коефіцієнт кореляції (Rit) для цього завдання достатньо суттєвий – 0,6 [4, с.220]. Дійсно, логічна культура здобувачів освіти суттєво впливає і на успішність розв'язування обчислювальних задач та задач, які передбачають отримання відповіді завдяки інтуїції. Водночас за результатами перевірки, наприклад, 2019 року відсоток випускників, які успішно впорались з обґрунтуванням в

геометричній задачі коливається в діапазоні від 2,4% до 3% [4, с. 220]. У зв'язку з величезною важливістю задач на доведення бажано знати причини таких низьких показників. Однією з них, очевидно, може бути недостатня готовність вчителів навчати проводити обґрунтування в стереометричних задачах та взагалі розв'язувати задачі на доведення. Отже, актуальною є проблема дослідження стану готовності вчителів навчати розв'язувати задачі на доведення в стереометрії та розробка підходів до її підвищення в системі післядипломної педагогічної освіти. Останнє, очевидно, пов'язано з трансформацією змісту навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти. При цьому дуже важливо, щоб освітні послуги при підвищенні кваліфікації педагогів носили не формальний характер, а реально впливали на якість освіти в цілому. Отже, формування змісту навчання курсів підвищення кваліфікації вчителів математики не може носити безсистемний характер і підлягає науковому обґрунтуванню.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Післядипломна освіта вчителів математики все більше потрапляє в поле зору дослідників теорії та методики навчання математики. Ретельні дослідження та експерименти проводяться Н. Тарасенковою та представниками її наукової школи [8], [9]. Відповідні дослідження торкаються розвитку методичної компетентності вчителя математики, аналізу навчальних текстів, удосконаленню роботи з цифровими засобами навчання. На розвитку окремих аспектів методичної компетентності концентрує увагу у своїх дослідженнях Л. Голодюк [2], вважаючи їх ядром післядипломної освіти вчителів математики. Водночас у фундаментальних роботах Н. Тарасенкової, І. Акуленко, А. Кузьмінського [1], [6] доводиться, що при підготовці майбутніх вчителів математики методичні курси мають бути максимально «математично насиченими». Такої ж думки дотримується О. Чашечнікова [10], яка висловлює кардинальну ідею об'єднання курсу елементарної математики та методики навчання математики в одну дисципліну в педагогічних вишах. Ідеї синтезу методичної та математичної складової під час проведення курсів підвищення кваліфікації та розвитку математичної складової вчителів математики обговорюються нами в ряді робіт та стисло сформульовано в [5]. Питання стану теоретичної підготовки вчителів для навчання розв'язувати задачі на доведення учнів в сучасних умовах досі ретельно не досліджувалось.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Метою** статті є обґрунтування структури готовності навчання розв'язувати задачі на доведення в стереометрії, оцінка стану відповідної готовності, формулювання основних напрямів її підвищення в системі післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати діяльність вчителів, що пов'язана з навчанням розв'язувати задачі на доведення; на основі цього аналізу описати структуру готовності до цієї діяльності, виділити в ній головні компоненти; провести вибіркові дослідження математичної складової готовності навчати розв'язувати задачі на доведення в стереометрії; дослідити вплив успішності математичної діяльності вчителя на інші види діяльності в процесі навчання розв'язувати задачі на доведення; виявити ключові проблеми математичної компетентності вчителів у питаннях логічної структури стереометрії; запропонувати трансформації у системі післядипломної перепідготовки вчителів математики, спрямовані на розвиток навичок розв'язувати стереометричні задачі на доведення; експериментально перевірити ефективність запропонованих трансформацій.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

У даному дослідженні ми спираємось на основні положення компетентнісного підходу, структуру математичної компетентності. Ми аналізуємо відображення компетенцій для виконання відповідного виду діяльності. Досліджуючи діяльність вчителя математики, нами виокремлено елемент «навчання розв'язувати задачі на доведення в стереометрії», цей елемент діяльності має проектуватись у відповідні складові математичної та методичної компетентності вчителя, що формують його готовність до даного роду діяльності. Ми спираємось на багатокomпонентність (багатовимірність) відповідної готовності, розкладання її на компоненти професійної компетентності вчителя.

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження: структурний аналіз готовності вчителів навчати розв'язувати задачі на доведення в стереометрії, експертне оцінювання факторів результативності навчання, тестування з метою виявлення стану математичної підготовки для розв'язування задач на доведення, первинна обробка статистичних даних, методи непараметричної статистики, аналіз та систематизація спостережень під час інтерактивних занять на курсах підвищення кваліфікації вчителів математики.

### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Спираючись на загальнодидактичні функції вчителя, можна виділити декілька форм діяльності, пов'язаною з навчанням розв'язувати

стереометричні задачі на доведення. По-перше, це математична діяльність: вчитель має при підготовці до уроку розв'язати низку задач або розібрати приклади ключових задач, під час уроку вміти продовжити розв'язання за іншим, непередбаченим сценарієм тощо. По-друге, організаційно-методична діяльність: в складних педагогічних ситуаціях треба правильно обрати методи та форми роботи на уроці, спланувати оптимальне застосування засобів навчання, комплексів наочності, безпосередньо організувати роботу на уроці. Ця діяльність є дуже складною саме при навчанні задач на доведення в стереометрії в силу високого логічного рівня таких задач. Дуже важливим аспектом для вчителя тут є вибір базових мотиваційних факторів. Нарешті, третій тип діяльності пов'язаний з використанням сучасних, зокрема цифрових технологій навчання. Цифрові засоби навчання ми класифікуємо за призначенням: комунікаційним, контролюючо-тренувальним, ілюстративно-наочним та інструментальним. Специфічним для наших питань є два останні призначення. Інструментальне призначення безпосередньо означає використання цифрових засобів (програмних комплексів, середовищ тощо) для розв'язування задач. Зрозуміло, що це, в основному, обчислювальні задачі. Технологія використання цифрових засобів в задачах на доведення достатньо розроблена [11]. У задачах на обґрунтування засоби інструментального призначення мають важливу допоміжну функцію: організація віртуального математичного експерименту, результатом якого стає формулювання робочої гіпотези, яку вже необхідно доводити формально-логічними методами. На цей час властивості засобів третього та четвертого в нашій класифікації призначення має система динамічної тривимірної геометрії GeoGebra. Очевидно, що сучасний учитель має володіти навичками роботи з цією системою або її аналогами.

Зупинимось більш детально на деяких аспектах організаційно-методичної роботи вчителя при навчанні розв'язувати стереометричні задачі на доведення. Звернемо увагу, що вчитель приймає рішення для певної педагогічної ситуації. Педагогічна ситуація, на нашу думку, характеризується двома головними і одним додатковим фактором. До останнього ми відносимо рівень забезпечення засобами навчання. До головних факторів ми відносимо (для нашої проблематики – задач на доведення в стереометрії) кількість годин, що виділяється в тиждень на вивчення стереометрії (від 1 до 4) та рівневим профілем класу. Рівневий профіль – це розподіл кількості учнів по рівням навчальних досягнень з геометрії. Можна виділити декілька основних типів розподілів такого виду: а) рівномірний; б) переважно правосторонній (домінує кількість учні з високим та середнім рівнями); в) переважно лівосторонній; г) центральний;

д) змішаний. Останній, очевидно, можна ще розбити на декілька підтипів. Загалом існує мінімум 20 педагогічних ситуацій і вибір стратегії вчителя в умовах такого майже комбінаторного вибуху є суперскладною задачею. І хоча не існує чіткого алгоритму побудови відповідних стратегій, спілкування фахівців під час методичних тренінгів дозволяє досвідченим вчителям поступово знаходити оптимальні рішення. Очевидно, що описана проблема ще потребує детального дослідження.

Усі види діяльності стають беззмістовними без першої, математичної діяльності. Вона, перш за все, має включати роботу вчителя по розробці логічно досконалих, майже ідеальних розв'язань геометричних задач, що містять доведення. Проілюструємо це на прикладах двох задач сертифікаційних робіт, що пропонувались на зовнішньому незалежному оцінюванні з математики 2016 та 2018 роках.

Розглянемо задачу, де основою піраміди  $SABCD$  є ромб  $ABCD$ , більша діагональ якого  $AC = 30$ . Грань  $SBC$  є рівнобедреним трикутником з вершиною  $S$  і перпендикулярна до площини основи піраміди. Ребро  $SC$  нахилено до площини основи піраміди під кутом  $30^\circ$ . Треба визначити кут між площинами  $(SAD)$  і  $(ABC)$ , якщо висота піраміди дорівнює 5.

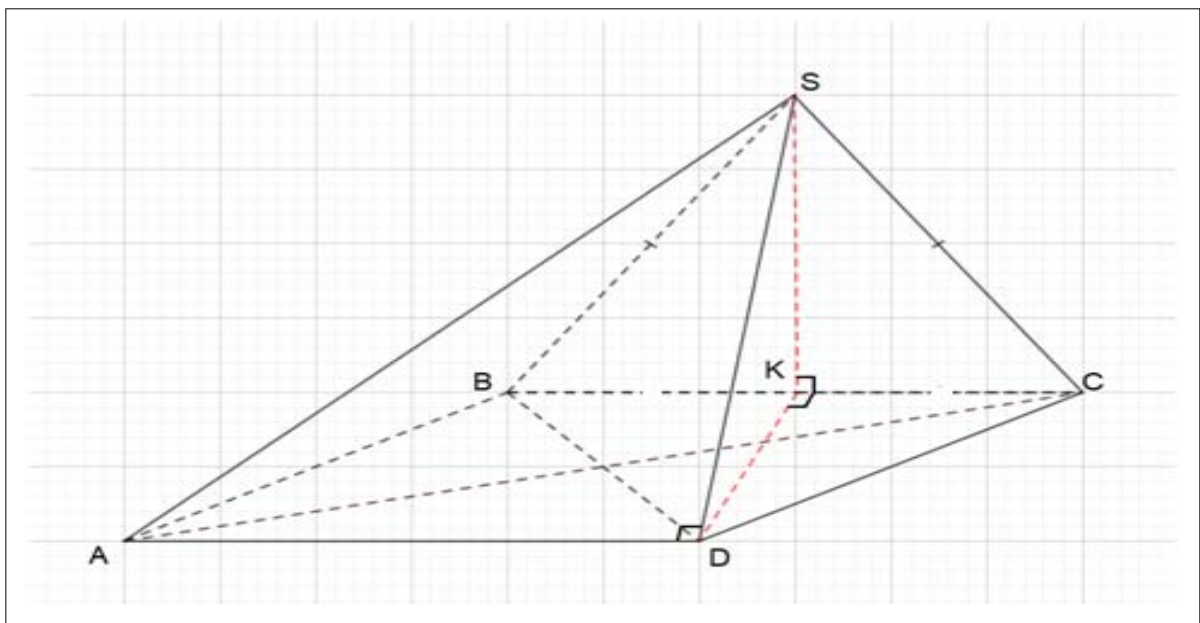


Рис. 1 Ілюстрація побудови висоти піраміди та лінійного кута для двогранного кута при ребрі основи

Отже, нехай  $SABCD$  – задана піраміда (рис. 1), тут  $ABCD$  – ромб,  $AC$  – більша діагональ, за умовою  $AC = 30$ ,  $SB = SC$ ,  $BC = (SBC) \cap (ABC)$ . Нехай



$SK$  – висота  $\Delta SBC$ ; за властивістю перпендикулярних площин  $SK \perp (ABC)$ , отже  $SK$  – висота піраміди. Тут ми користуємося такою властивістю: якщо в одній з двох перпендикулярних площин проведено пряму, перпендикулярну до лінії перетину цих площин, то ця пряма буде перпендикулярна другій площині. Зробимо тут невеличке методичне зауваження. Дуже часто в задачах, де треба побудувати перпендикуляр, проведений з точки до площини, робимо саме так: обираємо деяку пряму, до якої проводиться перпендикуляр, потім доводиться, що це буде перпендикуляр, проведений до відповідної площини. Набагато складніше вести міркування за схемою: проведемо перпендикуляр до площини, а потім доведемо, що його основа знаходиться на заданій прямій. Вчителю при аналізі таких задач треба звертати увагу на такі важливі евристичні прийоми, щоб далі готувати учнів до розв'язування підбором відповідних доцільних задач. Продовжимо, розв'язання. За умовою  $SC$  нахилена до площини основи під кутом  $30^\circ$ , треба тепер вказати цей кут та обґрунтувати названий кут.  $SK$  – висота піраміди,  $SC$  – похила,  $KC$  – проекція  $SC$  на площину  $(ABC)$ , тому кут  $SCK$  – це кут між прямою  $SC$  та площиною  $(ABC)$ . За умовою  $\angle SCK = 30^\circ$ . Отже, найпростіша частина задачі виконана: вказано та обґрунтовано кут між прямою та площиною. Тепер треба вказати та обґрунтувати кут між площинами.

Традиційно в комбінованих стереометричних задачах у розв'язанні виділяють дві частини: обґрунтування та обчислення. Це деяке негласне методичне правило, але математична практика демонструє, що строге дотримання таких правил може привести до помилок. У даному випадку є спокуса провести перпендикуляр з точки  $S$  на пряму  $AD$ , обравши в якості основу перпендикуляру деяку точку  $E$ , що знаходиться всередині відрізка  $AD$ . Далі з теореми про три перпендикуляри доводиться перпендикулярність прямих  $AD$  та  $KD$ , після чого встановлюється, що кут  $SKD$  лінійний кут двогранного кута пр. ребрі  $AD$ . Але математичний досвід вчителя має допомогти зрозуміти, що треба уважно обирати основи перпендикулярів. У даному випадку можна довести, що точка  $E$  не знаходиться всередині відрізка  $AD$ , а співпадає з точкою  $D$ . Дійсно, легко побачити, що  $KC = 5 \operatorname{ctg} 30^\circ = 5\sqrt{3}$ . Тепер розв'язуємо планіметричну задачу.

Нехай  $O$  – точка перетину діагоналей  $AC$  і  $BD$ . Так як  $BD = 10\sqrt{3}$ , то легко з трикутника  $BOC$  встановити, що кут  $BCO = 30^\circ$  тоді з властивостей діагоналей ромбу випливає, що  $\Delta BDC$  – рівносторонній, а тоді  $DK \perp BC$ ,  $DK \perp BC$ . але  $BC \parallel AD$ , тому  $KD \perp AD$ . Тепер вже за теоремою про три перпендикуляри  $SD \perp AD$ . Маємо, що  $KD \perp AD$  і  $SD \perp AD$ , отже,

$\angle SDK$  – лінійний кут двогранного кута при ребрі  $AD$ . Обчислення тривіальні:  $\operatorname{tg} \angle SDK = \frac{SK}{KD} = \frac{5}{15} = \frac{1}{3}$ ;  $\angle SDK = \operatorname{arctg} \frac{1}{3}$

У наступному прикладі обґрунтування менш тривіальне. Отже, у правильній чотирикутній піраміді  $SABCD$  сторона основи  $ABCD$  дорівнює  $c$ , а бічне ребро  $SA$  утворює з площиною основи кут  $\alpha$ . Через основу висоти піраміди паралельно грані  $ASD$  проведено площину  $\beta$ . Треба визначити периметр перерізу.

Перш за все, треба зрозуміти стратегію розв'язання, загальну схему. Отже, для отримання розв'язання задачі необхідно: а) обґрунтувати кут між бічним ребром та площиною основи; б) побудувати переріз піраміди  $SABCD$  площиною  $\beta$ ; в) обґрунтувати вид перерізу; г) визначити периметр перерізу. Звернемо увагу, що в умовах зовнішнього незалежного оцінювання 2018 року ці кроки, тобто план розв'язання, оголошувався учасникам, у той же час, якщо мова йде про математичну компетентність вчителя математики, він має вміти самостійно цей план визначати.

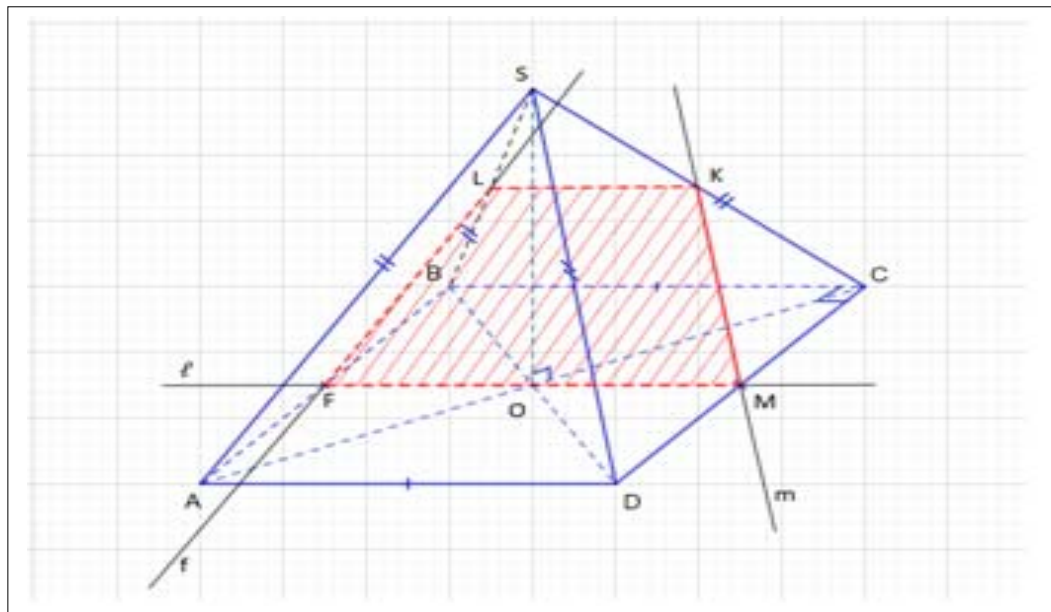


Рис. 2 Ілюстрація побудови перерізу піраміди площиною, що паралельна до бічної грані

Усі подальші етапи розв'язання ілюстровано на рис. 2. Отже, нехай  $O = BD \cap AC$ . Так як  $SABCD$  – правильна, то  $SO \perp (ABC)$  (вершина правильної піраміди проектується в центр основи).  $SA$  – похила,  $AO$  – проекція похилої  $SA$  на  $(ABC)$ , тоді кут  $SAO$  – це кут між похилою  $SA$  та площиною основи. За умовою,  $\angle SAO = \alpha$ .

Вчитель має розуміти суть та основні етапи виконання задачі на побудову: алгоритм побудови та доведення коректності алгоритму. У ряді випадків ще одним елементом є дослідження (у яких випадках алгоритм, тобто процес побудови є коректним, кількість розв'язків задачі тощо). Треба усвідомлювати, що розв'язати задачу на побудову – це не просто побудувати на рисунку, рисунок лише ілюстрація, також треба відрізнити задачу на побудову у просторі від задачі на побудову на проекційному рисунку. У той же час, методично правильно буде дотримуватись правил паралельного проектування при ілюстрації процесу побудови. Тепер побудуємо переріз піраміди площиною  $\beta$ . У площині  $(ABC)$  проведемо пряму  $l$  через точку  $O$  паралельно до  $AD$ . Нехай  $F = AB \cap l$ ,  $M = CD \cap l$ . У площині  $(SDC)$  через точку  $M$  проведемо пряму  $m \parallel SD$ . В площині  $(SAB)$  через точку  $F$  проведемо пряму  $f \parallel SA$ . Нехай  $K = m \cap SC$ ,  $L = f \cap SB$ . Сполучаємо точки  $F, L, K$  та  $M$ . Чотирикутник  $FLKM$  – шуканий переріз. Доведемо це. Фактично треба довести два факти: 1) точки  $F, L, K, M$  лежать в одній площині; 2) ця площина співпадає з площиною  $\beta$ . Отже, за теоремою Фалеса  $M$  – середина  $DC$ ,  $F$  – середина  $AB$ . Аналогічно  $K$  – середина  $SC$ ,  $L$  – середина  $SB$ .  $LK$  – середня лінія трикутника  $BSC$ . Тоді за властивістю середньої лінії трикутника  $LK \parallel BC$ . З того що  $FM \parallel AD$ ,  $AD \parallel BC$  випливає за властивістю транзитивності паралельності прямих, що  $FM \parallel BC$ . Так як  $LK \parallel BC$ , то знов-таки за властивістю паралельності прямих  $FM \parallel LK$ . Останнє означає, що же точки  $F, L, K$  та  $M$  лежать в одній площині. Далі за побудовою,  $FM \parallel AD, MK \parallel SD$ , отже, за ознакою паралельності площин  $(KMF) \parallel (SAD)$ .

Як відомо, через точку  $O$  можна провести одну і лише одну площину, що паралельна до даної, тоді площина  $\beta$  співпадає з площиною  $(FMK)$ .

Вид перерізу тепер встановлюється тривіально. Отже,  $FM \parallel LK$ , тому наш переріз або паралелограм, або трапеція, але  $FBCM$  – прямокутник, тому  $FM = BC$ , при цьому  $LK = \frac{1}{2}BC$ , тому  $FMLK$  – трапеція. Якщо врахувати, що  $KM = \frac{1}{2}SD = \frac{1}{2}SA = LF$ , то  $FMLK$  – рівнобічна трапеція.

Звернемо увагу, що відсутність процесу побудови в розв'язанні задачі робить пункт обґрунтування перерізу достатньо нетривіальним. Далі простий ланцюжок співвідношень в трикутниках приводить до відповіді величини шуканого периметру, ця частина задачі для більшості вчителів не є проблемною, тому ми її не будемо тут обговорювати.

Вище ми навели приклади математичної діяльності вчителя математики при підготовці до навчання проводити обґрунтування в стереометричних задачах. Ці приклади стосувались пошуку розв'язань, але, як ми бачимо, математична діяльність тут дуже тісно пов'язана з методичною, також можна відмітити, що в даному питанні методична діяльність стає похідною від математичної.

Роблячи висновки, підкреслимо, що розглянуті нами три види діяльності можливі лише за умов математичної, організаційно-методичної та ілюстративно-технологічної готовності вчителя при навчанні розв'язувати задачі з обґрунтуванням в стереометрії. Звернемо ще раз увагу, що без математичної складової усі інші стають беззмістовними, не зважаючи на важливість кожної з них. Домінування математичної складової пов'язано також з більшим часом та інтелектуальними витратами по її формуванню та розвитку.

Нами зроблено спроби вимірювання математичної складової готовності навчати обґрунтування в стереометричних задачах. Протягом 2017–2019 року на курсах підвищення кваліфікації вчителів математики для 32 навчальних груп (усього 827 вчителів) під час вхідного та вихідного модульного контролю пропонувалась задача з детальним стереометричним обґрунтуванням, задача оцінювалась в 6 балів (задача типа прикладів 1, 2). За результатами тестувань для кожної групи фіксувалась складність завдання за методикою Українського центру оцінювання якості освіти [4] (відношення суми балів набраних респондентами до максимально можливої суми балів, що може бути набрана усіма респондентами) та відсоток респондентів, які повністю розв'язали частину задачі, що пов'язана з обґрунтуванням. Останнє число більше за відсоток тих, хто повністю розв'язав задачу, але пояснюється технічними причинами в обчислювальній частині задачі і не є предметом даного нашого дослідження. Вхідний контроль показує, що відсоток тих, хто виконав завдання на обґрунтування складає в середньому 1,8% (зрозуміло, мова йде про середнє зважене), водночас складність завдання складає порядку 29% (чим менше складність, тим завдання складніше, з цим показником зворотній зв'язок). Останнє пояснюється тим, що стереометрична задача містить обчислювальну частину, яку можна виконати без якісного обґрунтування, бали також виставляються за грамотний рисунок. Треба звернути увагу, що для завдання зовнішнього незалежного оцінювання 2019 року відсоток тих, хто впорався, склав 2,7 % (вимірювання проводилися для трьох груп вчителів).

Як ми бачимо, вчителі, на жаль, показують дуже низький рівень при розв'язуванні геометричних задач на доведення. Нами зроблено спроби дослідити зв'язок цієї математичної діяльності з деякими іншими, а саме –

з розв'язуванням планіметричної задачі на доведення та критеріальною перевіркою розв'язання планіметричної та стереометричної задачі з обґрунтуванням. Щодо перевірки, вчителям пропонувались три учнівські роботи: робота А (абсолютно правильна); Б (містить деякі недоліки); В (містить достатньо грубі помилки). Варіанти А, Б, В пропонувались для планіметрії та стереометрії. Результат роботи вчителя оцінювався за бінарною шкалою (1–0). У даному дослідженні брали участь 26 вчителів однієї групи. При перевірці учнівських завдань вчителю треба було або визнати абсолютну правильність роботи, або визнати її помилковою (Б і В помилкові). Отже, після тестувань сформовано вісім 26-вимірних двійкових векторів. Результати тестування відображено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Результати вимірювань «Розв'язання - перевірка»**

Номер респондента	С	П	АП	БП	ВП	АС	БС	ВС
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	0	0	1	0	1	1	0	0
3	0	1	1	1	1	0	0	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1
5	0	0	0	0	0	1	0	1
6	0	0	0	0	1	1	0	0
7	0	1	1	1	1	0	0	1
8	0	0	1	1	1	1	0	0
9	1	0	1	1	1	1	1	0
10	0	1	1	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	1	0	0	0
12	0	0	1	1	1	1	0	0
13	1	1	1	1	1	1	0	0
14	0	1	1	1	1	1	1	1
15	0	0	0	0	1	1	0	1
16	0	1	1	1	1	0	0	0
17	0	0	1	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	1	0	0
19	0	1	1	1	0	0	0	0
20	0	0	1	0	1	0	0	0
21	0	1	1	1	1	1	0	1
22	0	0	1	0	0	0	0	1
23	0	0	1	1	1	1	0	1
24	0	1	1	0	1	0	0	0
25	0	0	1	0	1	0	0	0
26	0	1	1	1	1	1	1	0
Середнє	0,15	0,46	0,81	0,54	0,77	0,58	0,19	0,38

Для кожного такого вектора  $X = (X_1, X_2, \dots, X_{26})$  вводимо його середнє

$$\bar{X} = \frac{1}{26} \sum_{i=1}^{26} X_i$$

та для кожної пари векторів індекс відповідності

$$J(X; Y) = \frac{1}{26} \sum_{i=1}^{26} |X_i - Y_i|$$

Отже, розглядаємо вектор результативності розв'язання вчителями задачі стереометрії – С, планіметрії – П, перевірки відповідних задач зі стереометрії – АС, БС, ВС та планіметрії – АП, БП, ВП. За нашими даними  $\bar{C} = 0,15$ ,  $\bar{P} = 0,46$  (пропонувались задачі, аналогічні задачам вхідного тестування). Як ми бачимо, результативність розв'язування планіметричних задач набагато вище. Результати обчислення індексів відповідності відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Індекси відповідності між результативністю розв'язування задач та правильністю оцінювання учнівських розв'язань**

Розв'язування/Перевірка	АП	БП	ВП	АС	БС	ВС
С	0,35	0,38	0,61	0,42	0,12	0,48
П	0,34	0,23	0,46	0,57	0,34	0,38

Обговоримо описані результати. Перш за все, звернемо увагу, що найлегше перевіряються варіанти А. Скоріше це обумовлено деякими психологічними факторами «ідеальної роботи», більше проблем виникає з варіантом В, але найскладніше розпізнати помилку варіанта Б. Водночас ми бачимо, що для планіметричних задач помилки розпізнаються краще. Звернемо увагу на маленький індекс відповідності (чим менше, тим кореляція більше) між векторами С та БС. Порядковий аналіз цих векторів також чітко ілюструє практичну неможливість ідентифікувати неправильні розв'язання вчителями, які не можуть самостійно розв'язати відповідну задачу. Звернемо увагу, що кількість вчителів, що впорались з перевіркою планіметричної задачі Б суттєво більше за кількість вчителів, які змогли розв'язати схожу задачу. Отже, можемо говорити, що відсутність вміння розв'язувати задачі на доведення в стереометрії не дає можливості учителю грамотно оцінити учнівські розв'язання. Ми не користувались в даному аналізі статистичними методами перевірки гіпотез через нерандомізованість вибірки та її недостатньо великий об'єм. Для планіметричних задач такий чіткий зв'язок не простежується. Дана гіпотеза підтверджується результатами спостережень.

Значна кількість вчителів не бачить зв'язку між неспроможністю розв'язувати задачі на доведення в стереометрії вчителем та низькою результативністю учнів на зовнішньому незалежному оцінюванні при розв'язуванні відповідних задач. У чотирьох групах слухачів курсів підвищення кваліфікації ознайолювали з психометричними даними сертифікаційної роботи з математики 2019 року, відповідно до яких відсоток учнів, що впоралися з доведенням в стереометричній задачі коливається від 2% до 3%. Вчителям пропонувалося виділити три основні причини цього явища шляхом анонімного анкетування після невеличкого обговорення. За результатами обговорення 87% опитуваних виділили три, на їх думку, основних фактори: недостатній рівень логічного мислення здобувачів освіти, дуже малу кількість годин, що відводиться на вивчення математики, недостатній рівень мотивації в навчанні. Лише 4% опитуваних серед причин визначили недостатній рівень математичної компетентності вчителя.

Відсутність практичних навичок у розв'язуванні задач на доведення не дає можливості чітко усвідомити проблеми власної математичної підготовки. Тому бажано на курсах підвищення кваліфікації вчителів спочатку ознайомити, проілюструвати розв'язання декількох задач середньої складності, потім провести анкетування вчителів за тими проблемами, які вони бачать у своїй підготовці. Протягом 2017–2018 років нами проводились відповідні опитування вчителів у 13 групах слухачів (різні вікові та кваліфікаційні категорії). Слухачам називалися питання шкільного курсу геометрії 10–11 класів, і якщо слухач відчував невпевненість у розв'язуванні задач на доведення відповідної теми, він її відмічав, тобто відбувалась так звана схема голосування. Більше 50 % вчителів виділили як проблемні питання обґрунтувань, пов'язані з ознакою мимобіжності прямих, перпендикулярністю площин, кута між площинами, відстанями від точки до прямої, від точки до площини, між мимобіжними прямими, геометричними місцями точок у просторі, перерізами.

*Таблиця 3*

**Опитування вчителів щодо складності  
для них теоретичних тем стереометрії**

Теоретичні питання курсу стереометрії	Частина респондентів, які визнають проблеми з відповідним питанням(%)
1	2
Аксиоми, наслідки аксіом	17
Паралельність прямих та площин у просторі	21
Мимобіжність, ознака мимобіжності	56
Перпендикулярність прямої та площини	45
Перпендикулярність площин	59
Кут між прямою та площиною	36
Кут між площинами	73

Продовження табл. 3

1	2
Кут між мимобіжними прямими	49
Відстань від точки до прямої	62
Відстань від точки до площини	71
Відстань між мимобіжними прямими	93
Побудова перерізів	82
Основні геометричні місця точок у просторі	87
Многогранники, їх властивості	23
Тіла обертання	36
Вектори, координати	44
Рівняння сфери та площини	31
Перетворення у просторі	45

Звернемо увагу, що деякі, на нашу думку, складні теми не знайшли необхідної кількості голосів. Це пов'язано з тим, що ми орієнтувались на базові задачі шкільного курсу математики (високий рівень «стандарту»), де питання аналітичної геометрії та геометричних перетворень глибоко не розглядаються.

Короткотривалі курси підвищення кваліфікації не дозволяють детально обговорити всі проблемні питання, які виникають у вчителів. Нами обрано таку стратегію. Усі питання фахової підготовки вчителя розбито нами на три блоки: сучасна теорія та методика навчання математики (методичний), науково-теоретичні основи шкільного курсу математики (науково-теоретичний), практикум з елементарної математики (математичний практикум). Геометричну складову третього та другого блоків ми формуємо, в основному, з питань зі стереометрії, так як стереометричні задачі дають можливість використовувати й планіметричні ідеї. На окремій, оглядовій, лекції розглядаємо питання вимірювання відстаней та кутів у стереометрії, особливу частину займає доведення теореми про існування перпендикуляру, проведеного з довільної точки простору до площини, та теореми про відстань між мимобіжними прямими. Обговорення цих питань охоплює майже всі ідеї обґрунтувань в базових стереометричних задачах, тому носить узагальнювальний характер. Під час практичних занять ще раз обговорюються основні ідеї та прийоми роботи в задачах на доведення в планіметрії.

Дуже важливим в системі курсової перепідготовки вчителів ми вважаємо проведення так званих математико-методичних тренінгів. Тренінг розбивається на декілька етапів, один з яких присвячений стереометричній задачі з обґрунтуванням. Слухачі розбиваються на три команди, кожній команді видається своя задача, яка передбачає три етапи: побудова графічної моделі, обґрунтування, обчислення. Робота в групах йде за методом «летючого плакату», після виконання певного етапу лист передається іншій команді. Отже, за принципом циклічного зсуву, кожна команда проходить три етапи



розв'язування. Наступний крок – обговорення. Особлива увага приділяється перевірці обґрунтувань. Слухачі вчаться ідентифікувати логічні помилки. Під час обговорення модератори пропонують учасникам тренінгу моделювати можливі помилки учнів, далі йде аналіз можливих причин появи відповідних помилок. Також під час цього тренінгу обговорюється специфіка навчання задач на доведення в залежності від кількості годин та рівневого розподілу класу, тобто основних факторів педагогічної ситуації. Слухачам також пропонується в якості практичної роботи з цифрових технологій навчання підготувати динамічні моделі для задач, що обговорювались, також проводиться колективне оцінювання моделей та їх дидактична доцільність.

Під час вихідного модульного контролю пропонується серед інших геометрична задача з елементами обґрунтування. Ми вважаємо за доцільне, щоб вчитель самостійно оцінив стан та динаміку розвитку власної математичної компетентності, зокрема рівень вмінь проводити обґрунтування в стереометричних задачах. У той же час ми, за бажанням слухача, допомагаємо по завершенню курсів скласти йому індивідуальний план самоосвіти, в тому числі й частину, що стосується математичної компетентності і зокрема стереометричним задачам на доведення.

За нашими спостереженнями усвідомлення вчителями проблем з питаннями обґрунтування в стереометричних задачах, запропонований нами практикум та теоретичні заняття сприяють позитивній динаміці кількості вчителів, які можуть генерувати абсолютно правильні розв'язання стереометричних задач на доведення з елементами обґрунтування середньої складності, що беззаперечно підвищує їх готовність навчати відповідним речам здобувачів освіти. Спостереження підтверджуються статистичними даними вхідного та вихідного контролю, які ми проводили протягом 2018-2019 років для 16 груп. У таблиці 4 розміщено інформацію по складності стереометричної задачі з обґрунтування для вхідного та вихідного контролю. Більш детальний аналіз робіт показує, що покращення результатів відбулось саме завдяки більш якісному виконання частини задачі пов'язаної з обґрунтуванням.

*Таблиця 4*

***Середня складність виконання слухачами стереометричної задачі на обґрунтування для вхідного та вихідного тестування (%)***

№ групи	Вхід	Вихід	Динаміка
1	2	3	4
1	17,2	19,8	+
2	16,7	20,1	+
3	23,9	24,6	+
4	19,4	22,8	+
5	30,2	31,01	+

*Продовження табл. 4*

1	2	3	4
6	32,7	35,4	+
7	15,6	15,3	-
8	24,9	30,7	+
9	26,1	29,9	+
10	28,5	28,8	+
11	29,1	32,6	+
12	16,3	15,9	-
13	25,7	27,1	+
14	26,3	28	+
15	19,9	22,1	+
16	25,4	29,2	+

Значущість позитивної динаміки можна легко перевірити, наприклад, за допомогою критерію знаків (найпростіший непараметричний критерій). У нашому випадку значення статистики критерію знаків  $\mu = 14$ . Для об'єму вибірки 16 та рівня значущості 2,5% критичне значення для критерію знаків (при правосторонній альтернативі) дорівнює 12, отже, гіпотеза про відсутність ефекту навчання відхиляється. Отже, наші підходи дають позитивну динаміку навчання вчителів.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Готовність учителя здійснювати відповідну діяльність включає три складові: математичну, організаційно-методичну та ілюстративно-технологічну, що включають в себе уміння самого вчителя розв'язувати задачі на доведення в стереометрії, організовувати роботу учнів на уроці при виконанні задач на обґрунтування в стереометрії, використання цифрових технологій для ілюстрацій в стереометричних задачах відповідно. Визначним компонентом відповідної готовності є математичний компонент. Через низку суб'єктивних та об'єктивних причин значна кількість вчителів не в повній мірі вміє розв'язувати задачі на доведення та проводити обґрунтування в стереометрії. Нами встановлено, що основними з цих причин є недостатня теоретична підготовка вчителів в галузі науково-теоретичних основ шкільного курсу математики, практики з розв'язування задач на доведення. Основними проблемними питаннями для вчителів залишаються задачі на обґрунтування, пов'язані з ознакою мимобіжності прямих, перпендикулярністю площин, кута між площинами, відстанями від точки

до прямої, від точки до площини, між мимобіжними прямими, геометричними місцями точок у просторі, перерізами. Встановлено тісний зв'язок між недостатнім вмінням розв'язувати задачі на доведення в стереометрії та помилковим оцінюванням робіт учнів, що містять фрагменти доведень стереометричних фактів. Для планіметричних та алгебраїчних задач середньої складності відповідний зв'язок не є таким чітким. Запропоновано та експериментально апробовано трансформацію очних курсів підвищення кваліфікації вчителів математики. Поєднання лекцій з науково-теоретичних основ шкільного курсу математики, практикумів з розв'язування задач елементарної математики, математико-методичних тренінгів, на яких розглядаються стереометричні задачі на доведення, можна вважати ефективним. Вимірювання та статистичний аналіз фіксують наявність ефекту навчання за запропонованою нами схемою з питань покращення розв'язування задач на доведення в стереометрії учителями.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у створенні науково обґрунтованої методичної системи розвитку логічного компоненту математичної компетентності вчителів для стереометрії, детальний статистичний аналіз ефективності навчання розв'язувати задачі на доведення, володіння інноваційними технологіями навчання розв'язувати задачі на доведення під час курсової перепідготовки вчителів математики.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] І. А. Акуленко, *Компетентісно-орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія*. Черкаси, Україна, 2013, 460 с.
- [2] Л. С. Голодюк, «Оновлення методичних форм роботи з педагогами на засадах інтеграції», *Науково-методичний супровід функціонування інформаційного простору регіону: наук.-метод. вісник*, № 52, с. 113–122, 2016.
- [3] А. С. Залавська, «Задачі на доведення у стереометрії», *Фізико-математична освіта: зб. наук. праць*, Вип. 1(6), с. 21–25, 2014.
- [4] *Звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання у 2019 році*, Т. 2. [Електронний ресурс].  
Доступно: [testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO\\_2019-Tom2.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO_2019-Tom2.pdf)
- [5] В. К. Кірман, «Підходи до формування змісту післядипломної математичної освіти вчителів», *Реалії та перспективи природничо-математичної підготовки у закладах освіти, на наук.-практ. конф. (11–12 верес. 2019)*. Херсон, Україна, 2019, с. 62–64.

- [6] А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко, *Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія*. Черкаси, Україна, 2009, 320 с.
- [7] З. І. Слєпкань, *Методика навчання математики: підручник для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів*. Київ, Україна, 2000, 512 с.
- [8] Н. А. Тарасенкова. Дидактична аналітика як основа професійного тренінгу для вчителів математики. *Science and education a new dimension*; Chier Honorary Editor. Budapest, VI(63), pp. 54–58, 2018.
- [9] Н. А. Тарасенкова, «Підвищення кваліфікації учителів математики в умовах компетенізації освіти», *Проблеми математичної освіти – 2019, на Міжнар. наук.-метод. конф. (11–13 квіт. 2019, м. Черкаси)*. Черкаси, Україна, 2019, с. 18–19.
- [10] О. С. Чашечнікова, С. А. Колесник, «Інноваційні підходи до майбутньої підготовки вчителя математики», *Навчання елементарної математики. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 8(42), с. 262–269, 2014.
- [11] М. А. Mariotti, «The Contribution of Information and Communication Technology to the Teaching of Proof», *Proof Technology in Mathematics Research and Teaching*. Springer, p. 173–195, 2019.

## FORMATION OF MATHS TEACHERS' READINESS FOR TEACHING HOW TO SOLVE PROOF TASKS IN STEREOOMETRY

### Vadym Kirman,

PhD in Pedagogic Science,

Head of the Department of mathematics and natural sciences

Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council».

Dnipro, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>

[vadym.kirman@gmail.com](mailto:vadym.kirman@gmail.com)

### Liudmyla Kharlash,

PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor at the

Department of mathematics and natural sciences

Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council».

Dnipro, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0797-1873>

[lharkash@gmail.com](mailto:lharkash@gmail.com)

**Abstract.** The article examines maths teachers' readiness to teach high school students how to solve proof tasks in stereometry. It is shown that the teacher's readiness to carry out the relevant activity can be divided

into three components: mathematical, organizational and methodological, illustrative and technological. They include the teacher's personal ability to solve proof tasks in stereometry, to organize his or her students' work at the lesson when performing proof tasks in stereometry, to apply digital technology for illustrations in stereometric problems. Measurements and observations demonstrate the fact that there is only a small percentage of teachers who are ideally able to solve proof tasks of medium complexity; this percentage is the same as among the participants of external independent assessment in mathematics (it does not exceed 3%). A major group of issues that are more than 50% problematic for teachers working in high school is identified: they include proof tasks related to skew lines, the perpendicularity of planes, the interplanar angle, the distance of a point from a line, the distance of a point from a plane, between skew lines, loci in space, (cross) sections. It has been shown that teachers' poor skills in solving proof tasks cause the inability to identify students' mistakes and deficiencies in criteria-based assessment of solving a geometric problem with a detailed answer. Particular approaches to the development of teachers' readiness for teaching how to solve proof tasks in stereometry are proposed. At the advanced training courses they include diagnostics and teachers' self-analysis of the effectiveness of solving proof tasks, a system of lectures and practical workshops related to the logical structure of geometry course, delivering combined mathematical and methodological trainings, performing problem solving practicum and mini-projects with the use of modern educational digital technologies, forming individual plans of self-education. The dynamics of maths teachers' success in performing proof tasks in stereometry has been analyzed. It is shown that there is a tendency for increasing the number of maths teachers who can cope with solving proof tasks at the end of the advanced training courses (comparing with the beginning) providing that the proposed approaches were used.

**Keywords:** professional competence of maths teacher; proof tasks, proofs in stereometry; institutions of postgraduate education; continuing education.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ОБУЧАТЬ ПРОВЕДЕНИЮ ОБОСНОВАНИЙ В СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ**

**Кирман Вадим Кимович,**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой  
естественно-математического образования  
КЗВО «Днепровская академия непрерывного образования  
Днепропетровского областного совета».

Днепр, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>

[vadym.kirman@gmail.com](mailto:vadym.kirman@gmail.com)

**Харлаш Людмила Михайловна,**

кандидат философских наук,  
доцент кафедры естественно-математического образования  
КЗВО «Днепровская академия непрерывного образования  
Днепропетровского областного совета».

Днепр, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0797-1873>

[lharchash@gmail.com](mailto:lharchash@gmail.com)

**Аннотация.** В статье исследуется готовность учителей математики обучать проводить обоснования в стереометрических задачах учащихся старшей школы. Показано, что готовность учителя осуществлять данную деятельность включает три составляющие: математическую, организационно-методическую и иллюстративно-технологическую, которые включают в себе умения самого учителя решать задачи на доказательство в стереометрии, организовывать работу учащихся на уроке при выполнении задач на обоснование в стереометрии, использование цифровых технологий для иллюстраций в стереометрических задачах. Проведенные измерения и наблюдения фиксируют лишь незначительную часть учителей, которые идеально могут решать задачи на обоснование средней сложности, процент таких учителей имеет такой же порядок, как и у участников внешнего независимого оценивания по математике (не превышает 3%). Обнаружена основная группа вопросов, которые являются проблемными более чем для 50% учителей, которые работают в старшей школе: задачи на обоснование, связанные со скрещивающимися прямыми, перпендикулярностью плоскостей, угла между плоскостями, расстояниями от точки до прямой, от точки до плоскости, между скрещивающимися прямыми, геометрическими местами точек в пространстве, сечениями. Показано, что недостаточные навыки учителей при решении задач на обоснование становятся причиной невозможности идентификации ученических

ошибок и недостатков при критериальном оценивании решений геометрических задач с развернутым описанием. Предложены подходы развития готовности учителей обучать обоснованиям в стереометрических задачах. Они включают во время проведения курсов повышения квалификации диагностику и самоанализ учителями результативности решений задач на доказательство, систему лекций и практических занятий по вопросам логической структуры курса геометрии, проведение комбинированных математико-методических тренингов, выполнение практических работ и мини-проектов с использованием современных цифровых технологий, формирование индивидуальных планов самообразования. Проведен анализ успешности выполнения учителями математики заданий на обоснование в стереометрии. Показано, что наблюдается тенденция увеличения числа учителей, которые справляются с заданиями на обоснование по завершению курсов повышения квалификации относительно начала при условии использования предлагаемых подходов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность учителя математики; задачи на доказательство; обоснования в стереометрии; учреждения последипломного образования; непрерывное образование.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] I. A. Akulenko, *Kompetentisno-oriientovana metodychna pidhotovka maibutnoho vchytelia matematyky profilnoi shkoly (teoretychnyi aspekt): monohrafiia*. Cherkasy, Ukraine, 2013, 460 s.
- [2] L. S. Holodiuk, «Onovlennia metodychnykh form roboty z pedahohamy na zasadakh intehratsii», *Naukovo-metodychnyi suprovod funktsionuvannia informatsiinoho prostoru rehionu: nauk.-metod. visnyk*, № 52, s. 113–122, 2016.
- [3] A. S. Zalavska, «Zadachi na dovedennia u stereometrii», *Fizyko-matematychna osvita: zb. nauk. prats, Vyp. 1(6)*, s. 21–25, 2014.
- [4] *Zvit pro provedennia zovnishnoho nezalezhnoho otsiniuvannia u 2019 rotsi*, T. 2. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO\\_2019-Tom2.pdf](http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO_2019-Tom2.pdf)
- [5] V. K. Kirman, «Pidkhody do formuvannia zmistu pisliadyplomnoi matematychnoi osvity vchyteliv», *Realii ta perspektyvy pryrodnycho-matematychnoi pidhotovky u zakladakh osvity, na nauk.-prakt. konf. (11–12 veres. 2019)*. Kherson, Ukraine, 2019, s. 62–64.

- [6] A. I. Kuzminskyi, N. A. Tarasenkova, I. A. Akulenko, *Naukovi zasady metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky: monohrafiia*. Cherkasy, Ukraina, 2009, 320 s.
- [7] Z. I. Sliepkan, *Metodyka navchannia matematyky: pidruchnyk dlia stud. mat. spetsialnosti ped. navch. zakladiv*. Kyiv, Ukraina, 2000, 512 s.
- [8] N. A. Tarasenkova. *Dydaktychna analityka yak osnova profesiinoho treninhu dlia vchyteliv matematyky*. Science and education a new dimension; Chier Honorary Editor. Budapest, VI(63), pp. 54–58, 2018.
- [9] N. A. Tarasenkova, «Pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv matematyky v umovakh kompetenizatsii osvity», *Problemy matematychnoi osvity – 2019*, na Mizhnar. nauk.-metod. konf. (11–13 kvit. 2019, m. Cherkasy). Cherkasy, Ukraina, 2019, s. 18–19.
- [10] O. S. Chashechnikova, S. A. Kolesnyk, «Innovatsiini pidkhody do maibutnoi pidhotovky vchytelia matematyky», *Navchannia elementarnoi matematyky. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 8(42), s. 262–269, 2014.
- [11] M. A. Mariotti, «The Contribution of Information and Communication Technology to the Teaching of Proof», *Proof Technology in Mathematics Research and Teaching*. Springer, p. 173–195, 2019.

*Стаття надійшла до редакції  
08 квітня 2020 року*



DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-128-144](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-128-144)

УДК 378.015.3

**Куриш Наталія Костянтинівна,**  
завідувач навчально-методичного Центру  
освітнього менеджменту та координації діяльності  
методичних служб Інституту післядипломної  
педагогічної освіти Чернівецької області.  
Чернівці, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5864-8502>  
[kurish.natalya@ukr.net](mailto:kurish.natalya@ukr.net)

## **РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Анотація.** Інноваційні процеси в освітній галузі визначають зростання ролі післядипломної педагогічної освіти у формуванні готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності у старшокласників. У статті визначено складові індивідуальної освітньої траєкторії педагогів у системі післядипломної освіти, що поєднує формальну, неформальну та інформальну освіту. Такі складові дають можливість реалізувати навчання впродовж життя, що передбачає не тільки підвищення рівня педагогічної майстерності за допомогою курсів підвищення кваліфікації, а й організацію неперервної самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення з урахуванням індивідуальних професійних цілей, потреб, мотивів, інтересів педагога, а також мети і завдань освітньої організації. Окреслено перспективи впровадження хютагогіки у системі післядипломної педагогічної освіти та визначено індикатори сформованості готовності вчителів до розвитку підприємницької компетентності старшокласників: зростання самоорганізованості педагога, прояв лідерських якостей, вміння розв'язувати конфліктні ситуації, швидко приймати рішення в умовах невизначеності, гнучко підходити до сприйняття процесів реформування освітньої галузі, працювати в команді, стимулювати й мотивувати старшокласників до навчання, навчавти через досвід та аналіз життєвих ситуацій. Визначено, що післядипломна освіта працює над трансформацією усталених норм, порядків, стереотипів на користь інноваційному проектуванню власної професійної траєкторії розвитку педагогів, що базується на засадах вільного вибору, творчого прояву та самовдосконалення.

**Ключові слова** післядипломна педагогічна освіта; підприємницька компетентність; формальна освіта; неформальна освіта; інформальна освіта; самоосвітня діяльність; хютагогіка; індивідуальна освітня траєкторія педагога.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми** Реформування освітньої галузі в Україні швидкими темпами видозмінює загальну середню освіту, окреслює перед педагогами нові завдання та вимоги. Відповідно, учитель – основа Нової української школи, повинен бути агентом змін та лідером, що поведе за собою дітей. Він повинен розвивати дитину і проявляти ініціативу та брати на себе відповідальність за результат. Закон дає право йому самостійно вибирати програму в залежності від рівня учнів. Тому потрібно працювати інакше, а наш учитель до цього, на жаль, не готовий. На сучасному етапі стоїть питання компетенції через діяльність, а це для наших вчителів є проблемою, особливо для тих які працювали у школах до впровадження компетентнісного підходу.

Відповідно, виникає проблема підготовки 443 838 педагогів закладів загальної середньої освіти України, які на 01 вересня 2019 року працювали у школах і не готові до впровадження компетентнісного підходу та розвитку підприємницької компетентності старшокласників. Згідно з регіональним розподілом педагогічних працівників, у всіх областях України найбільшу частку становлять учителі віком від 41 до 50 (16,9%) та від 51 до 60 років (14,6%) [1], які не завжди сприймають необхідність змінюватися та перебудовувати свій напрацьований досвід.

Тому, проблему професійної підготовки педагогів, в тому числі і природничих дисциплін, до реалізації сучасних викликів реформування освітньої галузі, покладається головним чином на заклади післядипломної педагогічної освіти, які забезпечують організоване й систематичне навчання дипломованих фахівців для подолання розриву між здобутою ними у вищих закладах професійною підготовкою, набутим практичним досвідом і новими вимогами, зумовленими змінами, що відбуваються в науці й суспільстві. Необхідно навчити вчителів сприймати ті зміни, які вже зачепили заклади загальної середньої освіти, вибудовувати свою методику викладання, враховуючи зміни у змісті освіти, інноваціях навчання, а також у розвитку підприємницьких компетентностей старшокласників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В українській системі освіти післядипломну освіту започатковано у 1939 році. Першим документом, у якому було визначено основні завдання, що стояли перед інститутом (на той час – Обласним інститутом удосконалення вчителів – ОІУВ), та зроблено спробу окреслити законодавчу базу його діяльності, стало Положення про

обласний інститут удосконалення вчителів Української РСР, затверджене наказом Наркома освіти від 21 лютого 1939 р. № 1203. Відповідно до цього документа головними завданнями, що ставились перед інститутом, були «...удосконалення кваліфікації кадрів народної освіти... у галузі підвищення їх теоретичного рівня за спеціальністю, загальних педагогічних знань і методичної майстерності; ...вивчення досвіду навчально-виховної роботи кращих учителів, узагальнення та поширення його серед широких учительських мас; ...організація допомоги кращим учителям і керівним працівникам школи в їх підготовці до наукової діяльності» (у процесі подальшого розвитку школи та системи освіти загалом дане Положення неодноразово уточнювалось та доповнювалось у 1944, 1957, 1968 рр.) [2, с. 98].

Проблеми розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти, підготовки педагогів до реалізації реформування освітньої галузі розкриті у працях науковців В. Олійника [3], В. Бондара [4], Л. Даниленко [5], Г. Єльнікової [6], Н. Клокар [7], В. Лугового [8], Л. Покроєвої [9], А. Пуховської [10], Т. Сорочан [11] та ін.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті – проаналізувати роль післядипломної педагогічної освіти у формуванні готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників.

Для досягнення визначеної мети було поставлено **завдання**:

1. Виявити освітні установи, які забезпечують формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників.

2. Проаналізувати нормативно-правову базу забезпечення підвищення кваліфікації та професійного зростання педагогів.

3. Визначити форми та їх сутність у індивідуальній освітній траєкторії формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у системі післядипломної педагогічної освіти.

4. Напрацювати індикатори сформованості готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у системі післядипломної освіти.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Період незалежності післядипломна освіта пройшла декілька етапів модернізації і реалізується Інститутами післядипломної педагогічної освіти (ІППО). У статті 47 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що

післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду [12].

У п. 1. статті 51. Закону України «Про повну загальну середню освіту» зазначено «Кожному педагогічному працівникові гарантується право підвищувати кваліфікацію в комунальному закладі післядипломної освіти, розташованому на території відповідної (за місцем проживання такого педагогічного працівника) області, Автономної Республіки Крим, міста Києва чи Севастополя, що не обмежує його право обрати іншого суб'єкта освітньої діяльності для підвищення своєї кваліфікації» [13].

ІППО здійснюють свою діяльність згідно з Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про місцеве самоврядування в Україні», Положенням «Про республіканський (Автономної республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти» (затвердженого наказом МОН України № 538 від 17.11.2000). Відповідно до пункту 2.2. Положення основними завданнями інституту є, перш за все, провадження освітньої діяльності з метою забезпечення підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти; забезпечення оптимальної періодичності та термінів підвищення кваліфікації і перепідготовки керівних і педагогічних кадрів з урахуванням установленого порядку атестації фахівців [14].

Післядипломна педагогічна освіта, за визначенням ЮНЕСКО, є «короною освіти», що дає можливість кожному керівникові та педагогу постійно оновлювати та поглиблювати загальні й професійні знання і вміння [15]. Сучасна післядипломна освіта орієнтується на розв'язання наступних перспективних завдань освіти: оволодіння працівниками сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, ознайомлення з позитивним досвідом інших, розроблення та захист індивідуальних інноваційних проектів, що допомагає особистості не залишатися осторонь сучасних інноваційних процесів, а стати активним проектувальником власних проектів, залучаючи актуальний досвід, технології, особистісні можливості.

Сьогодні післядипломна освіта працює над подоланням суперечностей між значним підвищенням об'єктивних вимог до фахового рівня та неготовність значної частини до відповідних змін; між традиційною консервативністю у підготовці фахового зростання працівників і необхідністю

постійної модернізації знань, умінь, навиків; між нагальною потребою модернізації системи управління невідповідністю реальної системи підготовки керівних кадрів вимогам демократизованого суспільства. Тобто післядипломна освіта працює над трансформацією усталених норм, порядків, стереотипів на користь інноваційному проектуванню власної професійної траєкторії розвитку педагогів, що базується на засадах вільного вибору, творчого прояву та самовдосконалення.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для досягнення визначеної мети та поставлених завдань використовували методи дослідження: *проблемно-цільовий* метод і метод *системно-структурного аналізу* нормативно-правової та наукової літератури; *системно-узагальнювальний, абстрагування, ідеалізації, формалізації* при формулюванні висновків, розроблення методичних основ і визначення шляхів подальших досліджень поставленої проблеми.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Першочерговим завданням сучасної андрагогіки у системі післядипломної педагогічної освіти є формування готовності таких педагогів, які мають інноваційне мислення, належну мотивацію до самовдосконалення і самонавчання впродовж життя. Освіта впродовж життя передбачає не тільки підвищення рівня педагогічної майстерності за допомогою курсів підвищення кваліфікації, а й організацію неперервної самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення з урахуванням індивідуальних професійних цілей, потреб, мотивів, інтересів педагога, а також мети і завдань освітньої організації. Забезпечити формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку підприємницької компетентності старшокласників допоможе наступність вищої і післядипломної освіти, оптимальне задоволення реальних професійних запитів і потреб учителів за умов диференціації та індивідуалізації змісту і поєднання різних форм навчання визначених у п. 1. статті 9 Закону України «Про освіту»: «Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає всі ці види освіти, підтримує суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти усіх видів» [16].

В умовах реформування української системи післядипломної освіти важлива роль відводиться формальній освіті, яку слухачі здобувають відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти і передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання з фаху, методики

викладання предмету, психології, які отримав вчитель, здобуваючи вищу освіту.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти є мобільною та відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 дає можливість впроваджувати різні форми підвищення кваліфікації: інституційну (очну (денну, вечірню), заочну, дистанційну, мережеву), дуальну, на робочому місці, на виробництві тощо дає можливість задовольнити потреби педагогів та вимоги суспільства [17].

У рамках формальної освіти в інститутах післядипломної педагогічної освіти проводяться лекції, практичні заняття та тренінги («Особливості розвитку підприємницької компетентностей на уроках природничих дисциплін», «Реалізація наскрізної змістової лінії «підприємливість та фінансова грамотність» на уроках природничих дисциплін», «Інтеграція підприємницького змісту у навчальні матеріали природничих дисциплін», «Конструювання уроків з підприємницьким тлом», «Підприємницькі підходи до розв'язування педагогічних ситуацій») та запроваджується спецкурс «Розвиток підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей», що сприяють формуванню практичних навиків вчителів природничих спеціальностей аналізувати природні явища та закони природи, їх вплив на життя та діяльність людини; розвиток суспільства в різних природних умовах; господарське, раціональне використання природних ресурсів та забезпечення сталого розвитку навколишнього середовища. У рамках формальної освіти вчителі отримують уміння інтегрувати підприємницький зміст у предмети природничих дисциплін, конструювати конспекти уроків та моделювати використання інноваційних технологій та методів навчання підприємливості.

Формуючи готовність учителів природничих дисциплін до розвитку підприємницької компетентності старшокласників ефективним є також використання неформальної освіти, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Вона допомагає швидко і вчасно отримати необхідні знання педагогам відповідно до потреб, особливо, що стосується формування підприємницьких якостей вчителя природничих спеціальностей, ознайомлення із кращими практиками та досвідом розвитку підприємницької компетентності у старшокласників на уроках природничих дисциплін, напрацювання інноваційних форм, методів та дидактичного забезпечення викладання предметів природничого спрямування із використанням підприємницького змісту, через форми

неформальної освіти, які в умовах сучасних процесів реформування набувають більшої різноманітності та реалізуються переважно інститутами післядипломної педагогічної освіти: очна (тренінги, майстер-класи, семінари, методичні практикуми, форуми, вернісажі, круглі столи, методичні студії тощо), дистанційна (дистанційні курси, вебінар-заходи).

Науковці активно обговорюють проблеми впровадження неформальної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників: розуміння неформальної освіти в контексті порівняльного підходу (Н. Василенко, С. Вершловський, Н. Мартинова та інші) [18], що дозволяє побачити відмінність її від формальної освіти; виявлення ролі і місця неформальної освіти в системі безперервної освіти дорослих (Г. Бордовський, С. Вершловський, Т. Дубровіна, Л. Лук'янова, Н. Суртаєва, Н. Слободяник) [19]; позначення взаємозв'язку формальної, неформальної та інформальної освіти в системі безперервної освіти (Ю. Алексашина, Н. Боровська, В. Краєвський, С. Лобода, Н. Сулаєва, Д. Фельдштейн) [20]; уявлення концепції неформальної освіти в контексті вирішення завдань ліквідації безграмотності населення країн третього світу (Г. Веремейчик, М. Донцова, Т. Дубровіна, А. Жадько, Б. Гершунський, Е. Заїр-Бек, Д. Карієвич) [21].

Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти дає можливість комплексно сформувати готовність до розвитку підприємницької компетентності вчителів природничих дисциплін. Таке поєднання видів освіти як процес та результат спрямоване на формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницьких компетентностей, його комплексних умінь, що стимулює практичне застосування знань у здійсненні професійної діяльності та виконанні професійних завдань.

Інформальна освіта (самоосвіта) дає можливість самоорганізовано здобути особою необхідні знання та уміння, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Така навчальна діяльність не фіксується документально, але сприяє розширенню професійної майстерності педагогів через різноманітні форми інформальної освіти, які пропонуються закладами післядипломної освіти: одноразові лекції, відеоуроки, медіа-консультації, каталоги науково-методичної літератури, фахових періодичних видань, підручників, збірників, відео, педагогічні групування у соціальних мережах. Для отримання ефективного результату самоосвітньої діяльності її організовують на засадах системності та плановості, визначаючи при цьому основні напрями та теми які необхідно опрацювати забезпечуючи цілісність професійного зростання вчителів природничих спеціальностей щодо готовності розвивати підприємницьку компетентність старшокласників.

Отже, найбільш вдало поєднує та системно забезпечує всі види освіти – післядипломна, яка має на меті забезпечити як умови для задоволення індивідуальних освітніх потреб педагогічних працівників у професійному та особистому зростанні так і розробити навчально-методичні комплекси для забезпечення навчання вчителів та формування у них підприємницьких компетентностей, а також це дає можливість забезпечити потреби держави у високваліфікованих кадрах, здатних компетентно й відповідально виконувати професійні обов'язки, розвивати підприємницьку компетентність у старшокласників, своєю діяльністю сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Враховуючи вищезазначене, інститутам післядипломної педагогічної освіти необхідно сформувати готовність учителів природничих дисциплін до розвитку підприємницької компетентності старшокласників відмовляючись від уніфікації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації, урізноманітнюючи освітні практики, запроваджуючи оригінальні авторські методики, варіативний підхід до змісту, технологій навчання, а також випереджувальний характер навчання. Важлива роль у цьому процесі належить вмілому поєднанню формальної, інформальної та неформальної освіти у системі післядипломної освіти.

Одним із напрямів післядипломної педагогічної освіти при формуванні готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників це розроблення та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії педагогів використовуючи хьютагогіку. Хьютагогіка (від гр. *εαυτός* – сам та *άγω* – вести) – це новий «пет-орієнтований» підхід до організації навчання в умовах інформаційної епохи, який слугує освітнім потребам педагогів XXI ст. та сприяє розвитку їх індивідуальних здібностей. Сутність хьютагогіки у системі післядипломної педагогічної освіти, дає можливість педагогам організувати своє навчання, самостійно складаючи власну траєкторію навчання, зокрема здійснюючи вибір спецкурсів, тем, форм оцінювання. Завдання хьютагогіки сформувати у педагога вміння брати на себе відповідальність за власне навчання, а викладачі у таких ситуаціях беруть на себе функцію фасилітатора, делегуючи педагогу право управляти процесом навчання. Хьютагогіка дає можливість гнучкого підходу до співпраці викладача інститутів післядипломної педагогічної освіти й вчителя природничих спеціальностей, коли викладач надає навчальні ресурси, а вчитель самостійно моделює навчальний курс, який він спроможний засвоїти. Тобто викладачі визначають вчителям вимоги до сформованості підприємницької компетентності, а відповідно вчителі самостійно обирають тематику та спецкурси, які дають можливість цілісно сформувати необхідний рівень знань, умінь та навичок. Для визначення рівня



сформованості підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей вони проходять тестування, або вибирають іншу форму контролю, що підтверджує засвоєння того чи іншого матеріалу [22].

Організація інформальної (самостійної) роботи в умовах хьютагогії має бути:

- індивідуальною. Вільний вибір завдань, тем, форм, методів відповідного переліку;
- методично забезпеченою. Для кожного навчального модуля, теми та категорії слухачів структуроване, формалізоване методичне забезпечення на паперових та електронних носіях;
- професійно направленою. Під час самостійної роботи розробляються матеріали щодо забезпечення освітнього процесу та ін.

Відповідно, це дає можливість вибудувати індивідуальну освітню траєкторію формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у системі післядипломної педагогічної освіти (рис.).



Рис. Індивідуальна освітня траєкторія формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників

У результаті педагоги зможуть знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у своїй діяльності, створювати і впроваджувати в освітньому процесі інновації, йти на певний ризик, необхідний для досягнення поставленої мети. Сформованість готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності у системі післядипломної освіти визначається індикаторами: уміння інтегрувати підприємницький зміст у предмети природничих дисциплін, конструювати конспекти уроків з підприємницьким тлом, моделювати використання інноваційних технологій та методів навчання підприємливості, розв'язувати педагогічні ситуації із використанням підприємницьких навиків, володіти підприємницькими якостями (ініціативністю, креативністю, творістю, гнучкістю та ін.), працювати в команді, стимулювати й мотивувати старшокласників до навчання через набуті практики та реалії сьогодення, навчати через досвід та аналіз життєвих ситуацій, законів природи та забезпечення сталого розвитку.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Аналізуючи вище зазначене, ми визначили основні складові індивідуальної освітньої траєкторії формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у системі післядипломної педагогічної освіти:

- реєстрація на курси підвищення кваліфікації, спецкурси, авторські та тематичні курси, програми академічної мобільності в закладах післядипломної педагогічної освіти;
- участь у методичних заходах: конференціях, майстер-класах, тренінгах, дистанційних курсах, методичних студіях, форумах, вебінар-заходах тощо за визначеними напрямками та фахом;
- визначення умінь (компетентностей), якими б хотіли оволодіти педагоги, розроблення плану самоосвіти та вибір самоосвітніх заходів: окремі лекції, відео-уроки, медіа-консультації; опрацювання науково-методичної літератури зібраної у каталогах; участь у педагогічних групуваннях соціальних мереж, Інтернет-ресурси.

**Перспективи подальших досліджень.** Для забезпечення цілісних умінь вчителів у визначеному напрямі закладам післядипломної педагогічної освіти необхідно напрацювати необхідні ресурси для вибудови індивідуальної освітньої траєкторії педагогів, над чим потрібно працювати у перспективі.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Інформаційний бюлетень «Про чисельність та склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2018/2019 та 2019/2020 н.р.)», Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». Київ, Україна, 2020, 357 с.
- [2] *Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект: монографія*; В. Є. Береки, Ред. Хмельницький, Україна: ФОП Мельник А. А., 2017, с. 97–110.
- [3] В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська [та ін.], «Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 18–23, 2007.
- [4] В. Бондар, «Моделювання дидактичних явищ у перепідготовці керівників шкіл», *Радянська школа*, № 6, с. 10–13, 1985.
- [5] Л. І. Даниленко, «Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 14–16, 2009.
- [6] Г. Єльнікова, «З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів», *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 66–69, 2002.
- [7] Н. І. Клокар, «Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика». Київ, Україна: Міленіум, 2004, 218 с.
- [8] В. Луговий, *Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління»*. Київ, Україна: Вид-во УАДУ, 1997, 302 с.
- [9] Л. Покроєва, «Роль обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в модернізації освіти в Україні», *Освіта на Луганщині*, № 2(19), с. 50–54, 2003.
- [10] Л. Пуховська, «Стратегія розвитку професіоналізму педагогів на зламі століть», *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 29–32, 2002.
- [11] Т. М. Сорочан, *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія*. Луганськ, Україна: Знання, 2005, 384 с.
- [12] Верховна Рада України. (2014, Лип. 01). *Закон № 1556-VII «Про вищу освіту»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n1265>
- [13] Верховна Рада України. (1999, Трав. 13). *Закон № 651-XIV «Про загальну середню освіту»*. [Електронний ресурс].

- Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
- [14] Міністерство освіти і науки України (2000, Листоп. 17). *Наказ № 535 «Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти.* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>.
- [15] «Global report on adult learning and education». [Електронний ресурс]. UNESDOC. Цифрова бібліотека.  
Доступно: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-73bc303a-9c2c-4568-af4d-5fcc1ffdd1fc>.
- [16] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII «Про освіту».* [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [17] Кабінет Міністрів України (2019, Серп. 21). *Постанова № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників).* [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
- [18] Н. С. Мартинова, «Досвід використання активних методів навчання в системі неформальної туристичної освіти», *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*, № 10(173), с. 38–43, 2009.
- [19] Л. Б. Лук'янова, «Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих», *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності, на VII Міжнар. наук.-практ. конф. (28 жовт. 2014 р., м. Київ): у 2 ч.; уклад.: Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. Київ, Україна: ІПК ДСЗУ, 2014, ч. 2, 248 с., с. 52–59.*
- [20] С. Лобода, «Обеспечение качества в образовании взрослых: вопросов больше, чем ответов». [Электронный ресурс]. *Адукатар*, № 1(28), с. 16–21, 2018.  
Доступно: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2019/06/5.pdf>
- [21] Г. Веремейчик, «Неформальна освіта в Білорусі». [Електронний ресурс]. *Адукатар*, № 2(18), с. 2–8, 2010.  
Доступно: <http://adukatar.net/chasopis-adukatar-18-2010/>
- [22] Н. К. Куриш, «Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної», *RS Global: International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. Warsaw, 9(21), Desember, p. 21–26, 2019.

## **THE ROLE OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN FORMING THE READY OF TEACHERS OF NATURAL SPECIALTIES TO THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENT**

**Natalia Kurysh,**

head of NMC educational management and  
coordination of methodological services

Institute of Postgraduate Teacher Education of Chernivtsi Oblast.

Chernivtsi, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5864-8502>

[kurish.natalya@ukr.net](mailto:kurish.natalya@ukr.net)

**Abstract.** Innovative processes in the educational field determine the increasing role of postgraduate teacher education in shaping the readiness of science teachers to develop entrepreneurial competence in high school students. In the article was identify the components of the individual educational trajectory of teachers in the system of postgraduate education, which combines formal, non-formal and informal education, because education for life implies not only improving the level of pedagogical skills by means of advanced training, but also organization of non-permanent education, individual professional goals, needs, motives, interests of the teacher, as well as the goals and objectives of the educational organization. Prospects of introduction of hytagogics in the system of postgraduate pedagogical education are outlined and indicators of teachers' readiness are formed: increase of teacher's self-organization, manifestation of leadership qualities, ability to resolve conflict situations, quickly make decisions in terms of uncertainty, uncertainty of working process, to stimulate and motivate high school students to study, to learn through experience and analysis of life situations. It was determine that postgraduate education is working on the transformation of established norms, orders, stereotypes in favor of innovative designing of their own professional trajectory of teacher development, based on the principles of free choice, creative expression and self-improvement.

**Keywords:** postgraduate pedagogical education; entrepreneurial competence; formal education; non-formal education; informal education; self-educational activity; chtagogics; individual educational trajectory of teacher.

## **РОЛЬ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАЗВИТИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Куриш Наталия Константиновна,**

заведующая учебно-методического Центра  
образовательного менеджмента и координации деятельности  
методических служб Института последипломного  
педагогического образования Черновицкой области.  
Черновцы, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5864-8502>

[kurish.natalya@ukr.net](mailto:kurish.natalya@ukr.net)

**Аннотация.** Инновационные процессы в сфере образования определяют возрастание роли последипломного педагогического образования в формировании готовности учителей естественных специальностей к развитию предпринимательской компетентности у старшеклассников. В статье определены составляющие индивидуальной образовательной траектории педагогов в системе последипломного образования, сочетающие формальное, неформальное и информальное образование. Такие составляющие дают возможность реализовать обучения в течение жизни, предусматривает не только повышение уровня педагогического мастерства с помощью курсов повышения квалификации, но и организацию непрерывного самообразования, самореализации и самосовершенствования с учетом индивидуальных профессиональных целей, потребностей, мотивов, интересов педагога, а также целей и задач образовательного учреждения. Определены перспективы внедрения хьютагогикы в системе последипломного педагогического образования и определены индикаторы сформированности готовности учителей к развитию предпринимательской компетентности старшеклассников: рост самоорганизованности педагога, проявление лидерских качеств, умение решать конфликтные ситуации, быстро принимать решения в условиях неопределенности, гибко подходить к восприятию процессов реформирования образовательной отрасли, работать в команде, стимулировать и мотивировать старшеклассников к обучению, обучать через собственный опыт и анализ жизненных ситуаций. Определено, что последипломное образование работает над трансформацией устоявшихся норм, порядков, стереотипов в пользу инновационному проектированию собственной

професійної траєкторії розвитку педагогів, основаної на принципах вільного вибору, творчого проявлення і самосовершенствования.

**Ключевые слова:** посліди́пломне педагогічне осві́тання; підприємницька компетентність; формальне осві́тання; неформальне осві́тання; інформальне осві́тання; самоосві́тальна діяльність; хютагогіка; індивідуальна осві́тальна траєкторія педагога.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Informatsiyni biuletenn «Pro chyselnist ta sklad pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ministerstva osvity i nauky, inshykh ministerstv i vidomstv ta pryvatnykh zakladiv (2018/2019 ta 2019/2020 n.r.)», Derzhavna naukova ustanova «Instytut osvitnoi analityky». Kyiv, Ukraina, 2020, 357 s.
- [2] Pislidyplomna pedahohichna osvita v umovakh detsentralizatsii ta modernizatsii: rehionalnyi aspekt: monohrafiia; V. Ye. Bereky, Red. Khmelnytskyi, Ukraina: FOP Melnyk A. A., 2017, s. 97–110.
- [3] V. Oliinyk, V. Semychenko, L. Pukhovska [ta in.], «Naukovi zasady rozroblennia prohnostychnoi modeli rozvytku pislidyplomnoi osvity v Ukraini», Pislidyplomna osvita v Ukraini, № 1, s. 18–23, 2007.
- [4] V. Bondar, «Modeliuvannia dydaktychnykh yavysch u perepidhotovtsi kerivnykiv shkil», Radianska shkola, № 6, s. 10–13, 1985.
- [5] L. I. Danylenko, «Zastosuvannia kompetentnisnogo pidkhodu v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity», Pislidyplomna osvita v Ukraini, № 1, s. 14–16, 2009.
- [6] H. Yelnykova, «Z dosvidu orhanizatsii pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv», Pislidyplomna osvita v Ukraini, № 2, s. 66–69, 2002.
- [7] N. I. Klokar, «Upravlinnia oblasnym instytutom pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: teoriia i praktyka». Kyiv, Ukraina: Milenium, 2004, 218 s.
- [8] V. Luhovyi, Upravlinnia osvitoiu: navch. posib. dlia slukhachiv, aspirantiv, doktorantiv spets. «Derzhavne upravlinnia». Kyiv, Ukraina: Vyd-vo UADU, 1997, 302 s.
- [9] L. Pokroieva, «Rol oblasnogo instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v modernizatsii osvity v Ukraini», Osvita na Luhanshchyni, № 2(19), s. 50–54, 2003.
- [10] L. Pukhovska, «Stratehiia rozvytku profesionalizmu pedahohiv na zlami stolit», Pislidyplomna osvita v Ukraini, № 2, s. 29–32, 2002.

- [11] T. M. Sorochan, *Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinskoï diialnosti: teoriia ta praktyka: monohrafiia*. Luhansk, Ukraina: Znannia, 2005, 384 s.
- [12] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp. 01). Zakon № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n1265>
- [13] Verkhovna Rada Ukrainy. (1999, Trav. 13). Zakon № 651-XIV «Pro zahalnu seredniu osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
- [14] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2000, Lystop. 17). Nakaz № 535 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro respublikanskyi (Avtonomnoi Respubliky Krym), oblasni ta Kyivskyi i Sevastopolskyi miski instytuty pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>.
- [15] Global report on adult learning and education. [Elektronnyi resurs]. UNESDOC. Cifrovaya biblioteka.  
Dostupno: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-73bc303a-9c2c-4568-af4d-5fcc1ffdd1fc>
- [16] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [17] Kabinet Ministriv Ukrainy (2019, Serp. 21). Postanova № 800 «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv» (Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv). [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
- [18] N. S. Martynova, «Dosvid vykorystannia aktyvnykh metodiv navchannia v systemi neformalnoi turystychnoi osvity», *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu im. T. Shevchenka*, № 10(173), s. 38–43, 2009.
- [19] L. B. Lukianova, «Kontseptualni zasady formuvannia zakonodavstva u haluzi osvity doroslykh», *Aktualni problemy profesiinoï oriientsatsii ta profesiinoho navchannia naseleння v umovakh sotsialno-ekonomichnoi nestabilnosti*, na VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (28 zhovt. 2014 r., m. Kyiv): u 2 ch.; uklad.: L. M. Kapchenko, S. O. Tarasiuk, L. H. Avdieiev ta in. Kyiv, Ukraina: IPK DSZU, 2014, ch. 2, 248 s., s. 52–59.
- [20] S. Loboda, «Obespechenie kachestva v obrazovanii vzroslykh: voprosy bol'she, chem otvetov», [Elektronnyj resurs]. *Adukatar*, № 1(28), s. 16–21, 2018. Dostup: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2019/06/5.pdf>.



- [21] Н. Veremeichyk, «Neformalna osvita v Bilorusi». [Elektronnyi resurs]. Adukatat, № 2(18), s. 2–8, 2010. Dostupno: <http://adukatar.net/chasopis-adukatar-18-2010/>
- [22] N. K. Kurysh, «Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychukh spetsialnostei u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi», RS Global: International Journal of Innovative Technologies in Social Science. Warsaw, 9(21), Desember, p. 21–26, 2019.

*Стаття надійшла до редакції  
24 березня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-145-165](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-145-165)

УДК [378.046.4]

**Михайлов Віктор Миколайович,**

кандидат наук з державного управління, доцент,  
професор кафедри державної служби, управління  
та навчання за міжнародними проектами,  
заступник начальника Інституту (з науково-дослідної роботи)  
Інституту державного управління у сфері цивільного захисту.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5629-1500>

[mvn2006@ukr.net](mailto:mvn2006@ukr.net)

**Демків Анна Миколаївна,**

старший викладач відділу організації підвищення кваліфікації та  
атестації педагогічних працівників у сфері цивільного захисту  
Інституту державного управління у сфері цивільного захисту,  
аспірант кафедри професійної та вищої освіти  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1604-1793>

[dankleo@gmail.com](mailto:dankleo@gmail.com)

## **АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ У ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ**

**Анотація.** Природні та техногенні надзвичайні ситуації продовжують представляти серйозну загрозу для населення. Фахівці сфери цивільного захисту забезпечуються відповідними знаннями і навичками, враховуючи, що проблеми і можливості навчання з питань цивільної безпеки змінюються а їх вирішення передбачає наявність ефективних механізмів реагування на мінливі ситуації. Через складнощі, пов'язані із запобіганням та ліквідацією надзвичайних ситуацій, а також із-за особливостей проведення відновлювальних робіт після їх усунення, фахівці сфери цивільного захисту потребують постійного оновлення своїх знань і навичок. У сучасному світі зросли вимоги до зазначеної категорії фахівців, тим самим інтенсифікувався процес навчання з питань цивільної безпеки, що, відповідно, має призводити до надання якісних послуг. В роботі висвітлені шляхи і можливості якими в Республіці Польща та Федеративній Республіці Німеччина задовольняються потреби у навчанні фахівців сфери цивільного захисту для розв'язання завдань щодо ефективної стійкості до природних та техногенних небезпек. Здійснено аналіз нормативно-правових документів цих країн, які визначають порядок реагування на вимоги

освітнянської галузі, забезпечуючи навчання фахівців з питань цивільної безпеки, а також сприяють впровадженню, поширенню та використанню новітніх технологій навчання, з урахуванням сучасних безпекових вимог. Автор визначив методи навчання фахівців з питань цивільної безпеки, які гарантують ефективність реагування на надзвичайні ситуації із залученням відповідних сил та засобів. Зважаючи на досвід згаданих європейських країн наголошено на вдосконаленні системи підвищення кваліфікації та очікуваннях в результаті навчання фахівців з питань цивільної безпеки в Україні.

**Ключові слова:** надзвичайна ситуація; підвищення кваліфікації; безпека; навчання для безпеки; цивільна безпека; цивільний захист; післядипломна освіта.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Якщо на зорі історії людства основні виклики походили, головним чином, від природи (землетруси, пожежі, повені та інше), то з плином часу з'являються загрози, викликані самою діяльністю людини, її взаємовідносинами в суспільстві (війни, соціальні конфлікти, тероризм). Мінливість, яка спричиняє людям багато викликів і загроз, є однією з найбільш характерних особливостей сучасного світу: з одного боку різноманітних та не позбавлених певного інтересу, а з іншого – примхливих та проблемних. Ця багатовимірність, наразі, протиставляється невизначеності, тому що те, що повинно полегшувати життя людині, часто ускладнює його. Ми є свідками глибокої і багатопланової цифрової трансформації послуг, продуктів і бізнес-моделей, які, по суті, дають нову якість життя, але й посилюють існуючі або спричиняють створення нових небезпек для нормальної життєдіяльності суспільства. Все більш непередбачувані епідемії, катастрофи, тривалі та інтенсивні лісові пожежі, агресивні та руйнівні повені, незвичні екстремальні погодні явища стають нормою нашого життя і демонструють, що ми повинні управляти новою складною реальністю.

Сучасні виклики і загрози ніколи не впливали на людину, майно, навколишнє середовище та інфраструктуру так сильно як сьогодні. Майже кожного дня на шпальтах газет та екранах наших телевізорів ми читаємо і бачимо зображення про різні надзвичайні ситуації, які відбуваються на земній кулі. Мало не вся інформація з небезпечних місць майорить навколо однієї заяви: якомога швидше допомогти тим, хто цього потребує. У зв'язку із надзвичайними ситуаціями, спричиненими розвитком цивілізації або дією сил природи, а також війною, перед органами влади та організаціями постають все більш складні завдання щодо забезпечення безпеки життя і діяльності людей. Діяльність в такій складній реальності змушує людей застосовувати

заходи, до яких докладаються зусилля усього суспільства. Реалізація заходів захисту, спрямованих на забезпечення безпеки людей, майна та навколишнього середовища в умовах надзвичайних ситуацій, відіграє важливу роль у системі національної безпеки кожної країни.

У європейській практиці зниження ризику виникнення надзвичайних ситуацій визначено як один із механізмів пом'якшення шкоди і підвищення стійкості спільноти до небезпек природного та техногенного характеру. Незалежно від того, подія є результатом дії людини чи природних сил, найголовніше – це реагування, яке має бути адекватним, миттєвим та ефективним. Професіонали, які відносяться до різних галузей знань і реалізують завдання щодо протистояння природним та техногенним небезпекам, відіграють життєво важливу роль, тому існує необхідність їх безперервного навчання. Підготовка таких фахівців є основою для набуття компетентностей і здатності швидко та ефективно працювати в команді для реагування на надзвичайні ситуації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним із першочергових запитів людини є потреба у безпеці, що являється об'єктом турбот та прагнень, бажань і зусиль суспільства. Про це свідчить той факт, стверджує Дж. Воланін, що потреба забезпечити безпеку є однією з рушійних сил соціальної еволюції людства [1]. Безпека – це стан, що додає почуття впевненості, яке гарантуватиме поведінку та можливість для вдосконалення людини, це ситуація, яка характеризується відсутністю ризику втратити те, що людина особливо цінує (здоров'я, роботу, повагу, матеріальні блага тощо). Не дивно коли людина завдяки безпеці відчуває стабільність, гарантію її захисту та подальшого розвитку, а порядок і гармонія, як результат безпеки, є одним із основних її екзистенціальних запитів. Багато років тому американський психолог А. Маслоу зробив безпеку основою своєї психологічної моделі – ієрархії людських потреб, поставивши безпеку відразу після фізіологічних потреб людини. Це означає, що потреба у безпеці є однією з найбільш важливих психологічних потреб людини. Якщо до ХХ ст. основою безпеки була ідея державної безпеки, то нині під цим поняттям розуміється захист людини та її життя. Адже відчуття захищеності дає людині вільно розвиватись та реалізувати свої права в будь-якій сфері суспільного життя. Рогуля А. характеризує безпеку в надзвичайних ситуаціях як умову, за якої суспільство та держави можуть ефективно функціонувати і розвиватися [2].

Масштаб існуючих суспільних проблем означає, що ніхто не повинен недооцінювати надзвичайні ситуації, а для їх протидії вживати адекватних заходів реагування. Сучасні професіонали мають бути готовими до подолання все складніших загроз природного та техногенного характеру,

демонструючи при цьому відповідальність, необхідні знання та вміння. Багаторічна практика демонструє, що освіта є найбільш ефективним та безцінним засобом підготовки суспільства до мінімізації природних і техногенних загроз. Погоджуємося із І. Хомишин, щодо того, що виклики, які делегують системі освіти новітні чинники суспільного життя, насамперед, пов'язані з ризиками виникнення надзвичайних ситуацій різного характеру, зумовили процес її модернізації, яка передбачає нові вимоги, нові принципи освітньої політики і нові завдання у сфері освіти [3]. У вирішенні питань, пов'язаних із безпекою життя та діяльності людини, європейськими країнами, які вирізняються державним устроєм та історією, нагромаджено значний досвід та створено ефективні освітні системи, що дозволяють забезпечити якісну підготовку фахівців до дій у різних кризових ситуаціях [4]. Незважаючи на наявність окремих вітчизняних досліджень з окресленої проблеми (О. Бикова, П. Волянський, О. Гада, О. Євсюков, М. Козяр, Є. Литвиновський, А. Рогуля, А. Терентьєва, В. Тищенко, С. Парталян, В. Юрченко) досвід щодо навчання фахівців, діяльність яких пов'язана з реалізацією заходів цивільного захисту, як важливої умови забезпечення безпеки людини, в Україні є мало дослідженим.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Враховуючи актуальність теми, її практичну значущість та об'єктивну необхідність наукового рішення та у зв'язку із недостатньою теоретичною розробленістю *метою* поданої статті є здійснення аналізу проблеми навчання фахівців з питань цивільної безпеки як наукової категорії в педагогічній літературі Республіки Польща та Федеративної Республіки Німеччина.

**Завданнями** дослідження:

1. Розглянути сутність визначення «навчання для безпеки» як важливої освітянської і дослідницької цінності.
2. Дослідити наукові розробки щодо стану організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки.
3. Схарактеризувати діяльність державних освітніх установ та неурядових організацій, які здійснюють навчання фахівців з питань цивільної безпеки.
4. Визначити потребу, очікування та можливості застосування практики організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки Республіки Польща та Федеративної Республіки Німеччина для України.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Літературні джерела, нормативно-правові документи Республіки Польща та Федеративної Республіки Німеччина, які стосуються навчання фахівців з питань цивільної безпеки, становлять теоретичні основи дослідження. Аналіз опрацьованих матеріалів свідчить про організацію довготривалого процесу навчання фахівців з питань цивільної безпеки як системи дидактичної та виховної діяльності, спрямованої на забезпечення захисту населення та адекватних дій в умовах надзвичайних ситуацій.

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі дослідження використано: теоретичний аналіз наукової літератури щодо навчання фахівців з питань цивільної безпеки в Республіці Польща та Федеративній Республіці Німеччина; компаративно-педагогічний метод для порівняння стану організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки в польському і німецькому досвідах; пошуковий метод – для формування узагальнених висновків.

### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Європейські країни завжди приділяли велику увагу захисту цивільного населення від надзвичайних ситуацій, тому набули значного досвіду щодо роботи з їх протидії. Забезпечення захисту життя та власності громадян в мирний час та під час війни, що визначається у європейських країнах конституційними гарантіями, реалізується в координації між різними рівнями влади, організаціями та спеціалізованими підрозділами. Співпраця усіх зацікавлених сторін на всіх рівнях їх залучення та в усіх секторах (багатосекторальний підхід) здійснюється з урахування основних аспектів (попередження, реагування і ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій) та інтегрованого підходу до управління надзвичайною ситуацією (цикл управління; колективний підхід; підхід, що базується на множинному ризику).

Одним із основних механізмів, який використовується країнами для формування почуття безпеки життя і діяльності людини та сталого розвитку громад є навчання як різних верств населення, так і фахівців у сфері цивільного захисту. Адже аксіоматичним є положення, що шлях до кращого пізнання та розуміння світу веде саме через навчання. Сьогодні навчання у зазначеній сфері має спиратися на нову парадигму пошуку засобів і можливостей набуття знань, необхідних для діяльності в змінній та наповненій ризиками реальності. Такі очікування продиктовані трансформаціями сучасного світу, що спонукають людей замислюватись про безпеку з продукуванням принципово нових ідей щодо захисту.

Результати компаративно-педагогічних досліджень свідчать про зміну показників визначення якості життя у XXI столітті. Основними вважається безперервність і доступність «освіти як духовної потреби, творчого процесу та незаперечної гуманітарної цінності» [5, с. 35]. Отже, реформи, що проводились в європейських країнах у минулому столітті, поклали край традиційному одноразовому навчанню і заклали підґрунтя для переходу до моделі безперервної освіти. Політичне співробітництво країн Європейського Союзу надає цінну підтримку освітнім реформам, що позначається на покращенні успішності та ефективності навчання [6]. Про це свідчить прийняття низки документів ЮНЕСКО: Рекомендації з освіти і навчання дорослих (2015 р.); III Глобальний звіт з освіти і навчання дорослих (2016 р.); Регіональний звіт з розвитку освіти дорослих у Європі й Північній Америці (2017 р.) тощо. В них обґрунтовано ключові тенденції розвитку освітньої галузі в різних країнах світу на початку XXI ст. за п'ятьма ключовими критеріями: формування державної політики; управління; фінансування; залучення різних категорій дорослого населення; якість надання послуг [5, с. 35].

Саме на досягненні якості освіти з безпеки в рамках формальної та неформальної освіти, а також системи підготовки викладачів до проведення занять з питань безпеки для різних вікових груп зосереджує увагу польський вчений Р. Степієн досліджуючи проблему безпеки сучасних держав. Він підкреслює, що освітній розвиток європейського суспільства сприяє безпеці особистості, суспільства, і в більш широкому розумінні – підвищені рівня безпеки держави. Це довготривалий процес, постійний і спрямований як на поглиблення знань, так і на здобуття відповідних практичних навичок. Особливого значення набувають досвід і професійні навички фахівців (інституційна пам'ять про минулі надзвичайні ситуації). Навчання та безпека – це поняття, які постійно супроводжують людину в її житті і діяльності. З його точки зору, «навчання для безпеки» є специфічною системою дидактичної та виховної діяльності сім'ї, школи, підприємств, установ, організацій, органів влади, орієнтованої на поширення системи цінностей та розвиток навичок, важливих для забезпечення національної безпеки [7].

Таке навчання тісно пов'язане з підготовкою людини до адекватних дій в умовах надзвичайних ситуацій. Кожна країна несе відповідальність за реагування на надзвичайні ситуації на своїй території і турбується про своїх людей. Реагування на надзвичайні ситуації вимагає ефективної співпраці і багатопрофільного підходу. Таким чином, реагування на надзвичайні ситуації, в першу чергу, є національним обов'язком. Однак масштаби і тривалість надзвичайної ситуації можуть виходити за межі можливостей постраждалої країни, а її наслідки можуть виходити далеко за межі національних кордонів. Хоча цивільний захист і залишається обов'язком окремої країни,

Європейський Союз посилює свою роль щодо інтеграції безпекової політики. Застереження про солідарність з протидії надзвичайним ситуаціям чітко викладені у Лісабонському договорі 2007 року, згідно з яким держави погоджуються допомагати одна одній у разі великої загрози природного або техногенного характеру. Процес розпочався у 2001 році рішенням Ради Європейського Союзу про прийняття Механізму цивільного захисту з надання допомоги на етапі моніторингу надзвичайних ситуацій та на етапі мобілізації ресурсів Європейського медичного корпусу. З моменту свого запуску Механізм цивільного захисту Європейського Союзу щорічно координує понад 20 масштабних надзвичайних ситуацій та отримує близько 15 запитів про надання допомоги. Програма обміну експертами з цивільного захисту, пожежогасіння, пошуково-рятувальних робіт дозволяє відрядити експертів з цивільного захисту від однієї європейської держави до іншої. Польові навчання надають цінні можливості для всіх, хто бере участь в операціях з цивільного захисту [8]. Цей досвід аналізується і узагальнюється.

Аналіз зарубіжної літератури свідчить про докладання зусиль Європейськими країнами до розширення співпраці та інтеграції між закладами освіти, зняття перешкод між сильно диверсифікованими навчальними програмами щодо навчання фахівців з питань цивільної безпеки. За результатами вивчення наукових і методичних джерел виявлено, що існуючі відмінності у навчальних програмах європейських країн залежать від реальних природних та техногенних загроз та наявних ресурсів для їх протидії. Проте, спільним в організації навчання є використання методик і технологій, спрямованих на забезпечення якісного навчання фахівців для протидії різним видам надзвичайних ситуацій, використання різних форм проведення занять, зокрема, практичних і вправ на місцевості. Маємо звернути увагу на диференціацію в організації навчання фахівців сфери цивільного захисту – підготовка з питань цивільної безпеки тих, хто займається плануванням цивільного захисту (на стратегічному рівні) і тих, хто здійснює реагування на різні види надзвичайних ситуацій (на оперативному рівні).

У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним звернути увагу на той факт, що подальший розвиток європейського потенціалу реагування на надзвичайні ситуації вважається пріоритетним завданням. Про це свідчать результати перегляду в 2019 році Механізму цивільного захисту Європейського Союзу. Даним документом закладено підґрунтя для створення мережі знань з цивільного захисту, яка об'єднує експертів і організації з питань цивільного захисту та боротьби з надзвичайними ситуаціями, розширює знання і поширює їх в рамках Механізму, а також підтримує здатність і потенціал Європейського Союзу щодо надзвичайних



ситуацій. На наш погляд, заслуговує на увагу запроваджена в європейських країнах практика створення об'єднаної мережі знань з цивільного захисту для підтримки експертів, практиків, політиків, дослідників, інструкторів та волонтерів на кожному етапі циклу боротьби з надзвичайними ситуаціями. З цієї метою створено і постійно поповнюється база експертних знань і передових практик, до якої відкритий доступ для суб'єктів освітнього процесу. Через цю мережу знань Механізм цивільного захисту здійснює динамічне і всебічне навчання, пропонуючи експертам з усієї Європи можливості поглибити знання вимог європейських місій цивільного захисту. Ми звернули увагу на розповсюдженість використання тренінгів в післядипломній освіті фахівців цивільного захисту. Безсумнівно, тренінг як метод активного навчання і запланований процес трансформації знання, професійних і поведінкових навичок дає змогу експертам поліпшити свої навички координації та оцінювання реагування на надзвичайні ситуації. Ще однією особливістю програми навчання є широкий спектр курсів від базового до високого рівня підготовки майбутніх керівників місій. Також доступні спеціалізовані курси, націлені на підготовку до конкретних дій, які надають експертам можливості професійного розвитку. Завдяки обміну думками в процесі навчання під час проведення тренінгів, круглих столів, воркшопів учасники отримують практичний досвід щодо діяльності різних національних систем цивільного захисту і знання усіх аспектів реагування на надзвичайні ситуації [9].

Як зазначалось вище, навчання з питань цивільної безпеки в європейських країнах – це система дидактичної та виховної діяльності сім'ї, школи, силових структур, органів влади, соціальних організацій та об'єднань, які сприяють розповсюдженню ідей, цінностей, знань та навичок, безпосередньо пов'язаних із підтримкою внутрішньої безпеки держави. Виходячи із суті цієї дефініції, навчання фахівців спрямоване на забезпечення безпеки в європейських країнах, через підвищення рівня професіоналізму фахівців з питань цивільної безпеки. В основу підвищення їхньої кваліфікації покладено парадигму способів та можливостей отримання знань, необхідних для функціонування в змінній та ризикованій реальності. Отже, актуальності набуває опанування викладачами закладів післядипломної освіти дидактичними знаннями, практикою навчання дорослих.

У педагогічній літературі зарубіжних дослідників у навчанні фахівців з питань цивільної безпеки виділяються такі аспекти: когнітивний (в основі якого існує система знань про світ, війни, та детермінанти особистої і суспільної безпеки); методологічний (що стосується сучасного розвитку методології дослідження цивільної безпеки та її зв'язку із зоною суспільного життя і світом природи); аксіологічний (відносно цінностей і емоційних дій,

що сприяє зміцненню почуття безпеки в індивідуальній і соціальній свідомості); праксеологічний (націлений на створення системи дій для раціоналізації та ефективності зусиль, спрямованих на реалізацію етичних і соціальних цінностей) [7].

Відповідно до завдань даного дослідження нами розглянуто досвід організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки в Республіці Польща. В цій країні правовою основою навчання з питань цивільної безпеки є Закон «Про повсякденний обов'язок охорони Республіки Польща» від 21 листопада 1967 року (Законодавчий вісник 2004 року № 241). У ньому, зокрема, визначено правові норми щодо організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки. Обов'язки щодо затвердження Керівництва з організації і способу проведення навчань з питань цивільної безпеки покладено на Голову служби у сфері цивільного захисту Республіки Польща. У зазначеному Законі закріплено принципи та цілі організації навчання і навчальної діяльності; форми навчання та рівні, на якому вони організовуються; способи розробки і впровадження планів навчання; вимоги до конкретних програм підготовки; облік і видача навчальних сертифікатів за результатами здійснення навчання; перелік навчальних закладів, які визначені для проведення навчання; нагляд за організацією навчання. Варто звернути увагу, що удосконалення знань з питань цивільної безпеки фахівців органів влади та організацій здійснюється на державному і територіальному рівнях у формі спеціальної підготовка та тренування [10]. Такий підхід близький до організації навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з виконанням заходів цивільного захисту в Україні.

Так, на державному рівні питанням цивільного захисту навчають губернаторів і маршалів; директорів урядових відділів і департаментів маршалових офісів; директорів або керівників організаційних підрозділів міністерств, яким доручено вирішення заходів у сфері цивільного захисту; головних комендантів поліції, Державної пожежної охорони, Прикордонної служби, начальників управлінь поліції, Державної пожежної охорони воєводств, керівників відділів Прикордонної служби, відділів головних офісів командування поліції, Державної пожежної охорони, Прикордонної служби, причетних до вирішення заходів у сфері цивільного захисту; посадових осіб підприємств (установ, організацій), відповідальних за питання цивільного захисту в державних адміністраціях воєводств. Навчанням також охоплюються фахівці з питань запобігання пожеж, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, захисту цивільного населення, директив Європейського Союзу, польських зобов'язань щодо членства цієї країни в НАТО (відповідно до Стратегії безпеки Польщі реалізація цих зобов'язань є обов'язком керівника цивільного захисту).

На територіальному рівні навчання реалізується: керівниками цивільного захисту воєводств (для старост; мерів міст; посадових осіб, відповідальних за цивільний захист в державних адміністраціях воєводств; управлінських кадрів, що обіймають посади, пов'язані з веденням справ у сфері цивільного захисту в повітах і гмінах; командирів формувань цивільного захисту); керівниками цивільного захисту повітів і гмін (для керівників та відповідальних за питання цивільного захисту підприємств (установ, організацій); директорів та керівників закладів освіти); органом, що створює формування цивільного захисту (для персоналу об'єктових формувань цивільного захисту).

З огляду на тему цього дослідження ми звернули увагу на програми підготовки зазначених категорій фахівців. Як виявилось, вони містять не менше 14 навчальних годин з рекомендованою тривалістю – не більше 7 годин занять на день. Суб'єктами надання освітніх послуг є заклади освіти, які провадять освітню діяльність за відповідними програмами. До їх переліку входять: Головна школа пожежної охорони у Варшаві, Центральна школа Державної пожежної охорони в Ченстохові, Школа аспірантів Державної пожежної охорони в Кракові, Школа аспірантів Державної пожежної охорони в Познані, Школа доофіцерської підготовки Державної пожежної охорони в Бидгощі [11]. До розроблення програми навчання використовується диференційований підхід – враховуються повноваження фахівців (посадових осіб) у сфері цивільного захисту, антикризового управління та міжнародного гуманітарного права; забезпечення та досягнення готовності до дії за призначенням підрозділів цивільного захисту; психологічної підтримки постраждалого населення та рятувальників; способів співпраці із засобами масової інформації в кризових ситуаціях.

Досліджуючи особливості організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки у Федеративній Республіці Німеччині, нами з'ясовано, що в цій країні для захисту населення від надзвичайних ситуацій на будь-якому адміністративному рівні вживаються заходи щодо навчання фахівців. На наш погляд, зважаючи на сучасні умови російської агресії в Україні, вважаємо важливим зазначити, що значний і тривалий вплив на становлення і розвиток системи захисту населення у Федеративній Республіці Німеччині здійснювали умови холодної війни і страху перед ядерною війною. Після завершення другої світової війни в Німеччині з'явилися децентралізовані структури, призначені для захисту та допомоги людям при надзвичайних ситуаціях, які й нині, відповідно до основних принципів організації місцевого самоврядування, зберігають за собою високий рівень самостійності. Тому відповідальність за захист населення та допомогу у разі виникнення надзвичайних ситуацій покладено на федеральні землі, а повноваження центрального рівня

поширюються лише на оборону країни. Заснувавши в 2004 році Федеральну службу цивільного захисту та допомоги при катастрофах Федеративної Республіки Німеччини федеральні завдання перемістились на адміністративну допомогу в боротьбі з надзвичайними ситуаціями. З тих пір на федеральному рівні завдання реалізуються на підставі Федерального закону про цивільний захист та допомогу при надзвичайних ситуаціях, в якому встановлено правову основу відповідальності суспільства у разі надзвичайних ситуацій [12]. З часом сформувалася ефективна система організації управління та надання допомоги населенню в умовах надзвичайних ситуацій, де окремі структури успішно співпрацюють, доповнюючи одна одну, зокрема під час проведення спільних тренувань [13]. Впливовим інструментом боротьби із надзвичайними ситуаціями у Федеративній Республіці Німеччині є національний потенціал соціальних груп. Статистичні дані свідчать, що з 2001 року, після терористичного нападу в Сполучених Штатах Америки, питаннями цивільного захисту почали займатись понад 1,8 мільйонів добровольців. Вважається, що кожен громадянин Німеччини повинен бути готовий до діяльності задля забезпечення безпеки.

Важливість цього досвіду складно переоцінити, адже в Україні, за сучасних політичних, економічних і військових умов, пов'язаних з Російською агресією на Сході України, відбувається реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади, де особливої значимості набуває побудова місцевої системи цивільного захисту, здатної гарантувати безпеку людям. Спираючись на позитивний досвід діяльності у сфері цивільного захисту Федеративної Республіки Німеччини територіальні громади нашої країни, насамперед, мають залучати добровільних пожежних – тих людей, які постійно проживають на території громади і, незалежно від своєї зайнятості, готові безоплатно надавати необхідну допомогу. Залучення професійно підготовлених добровольців безумовно покращить захист сільських населених пунктів нашої країни від природно-техногенних загроз.

Отже, здатність населення реагувати на надзвичайні ситуації та наявність знань щодо їх поведінки в небезпечних умовах є важливими для професійної допомоги, особливо під час та після ліквідації надзвичайної ситуації. Погоджуємося із Т. Мітшке, що такий підхід позитивно впливає на спроможність держави адекватно реагувати на загрози природного та техногенного характеру [14]. Навчання для безпеки у Федеративній Республіці Німеччині – це соціальна діяльність, яка забезпечує добробут громадян, зазначає Ф. Ель. Таке навчання розглядається не лише як засіб демонстрації можливостей педагогічних працівників навчальних установ, а як нагода для фахівців навчитися чомусь новому з використанням конкретних

кейсів (проблем і сценаріїв надзвичайних ситуацій). Варто звернути увагу на індивідуальний підхід до підготовки фахівців з питань цивільної безпеки. В організації їх навчання в системі післядипломної освіти обов'язково враховуються індивідуальні потреби, що сприяє усвідомленню можливості покращення їхньої готовності до виконання завдань в умовах надзвичайних ситуацій. Навчання вибудовуються таким чином, щоб із наявних потенційних ризиків можна було розробити близький до реальності сценарій, який, з педагогічних міркувань, може бути свідомо представлений у максимально складному варіанті, з урахуванням реальної обстановки. Навчання базуються на планах дій в умовах надзвичайних ситуацій, змістом яких може бути оцінка ситуації, ухвалення критично важливих рішень та правильний розподіл доручень між органами влади одного чи декількох рівнів, а також між різними відомствами. Оскільки в дійсності надзвичайні ситуації завжди пов'язані з непередбачуваними обставинами, на навчаннях відпрацьовуються й питання, що виходять за рамки наявних планів дій [13]. Нешаблонний підхід до навчання з питань цивільної безпеки – не просто риса, притаманна людині чи ні, а й компетенція, яку повинні розвивати українські фахівці. Креативності можна навчити лише шляхом демонстрації креативних підходів, тому вітчизняні навчальні заклади та установи у сфері цивільного закладу не повинні бути лише місцем отримання диплому.

Слід зазначити, що навчання фахівців з питань цивільної безпеки у Федеративній Республіці Німеччині проводяться державними освітніми закладами та неурядовими організаціями. Підготовка в Академії кризового управління, планування на випадок надзвичайних ситуацій та цивільного захисту Федеральної служби цивільного захисту та допомоги при катастрофах Федеративної Республіки Німеччини здійснюється на підставі базової концепції [15]. У цій концепції фахівців розподілено за цільовими групами, а саме: керівники департаментів вищих федеральних і державних органів влади; співробітники федеральних, державних, районних і місцевих адміністрацій, а також управління федеральних збройних сил та спеціальних органів влади; працівники органів влади на федеральному, державному, районному та муніципальному рівні, які займаються питаннями захисту критичних інфраструктур; співробітники спеціальних та управлінських функцій на всіх адміністративних рівнях (організаціях), які є юристами або мають юридичні завдання та потребують знань з правових проблем цивільного захисту; міські голови, керівники муніципалітетів; районні адміністратори, мери, депутати та голови округів, а також їх заступники; працівники органів влади та організацій, які виконують завдання з питань цивільного захисту; офіцери федеральних збройних сил та збройних формувань Альянсу, які виконують заходи цивільного захисту в районі

дислокації; поліцейські вищої служби з управлінськими функціями; співробітники органів управління державної та федеральної поліції; керівники пожежних команд та організацій надання допомоги; старші працівники компаній критичної інфраструктури; провідні представники організацій, що займаються питаннями цивільного захисту; професори та викладачі кафедр політики цивільного захисту.

Навчальні заклади демонструють гнучкість у задоволенні мінливих запитів і очікувань суспільства, що цілком відповідає основним принципам безперервної освіти. При цьому неурядові організації, які фінансуються за рахунок пожертв для цих цілей, отримують і державні кошти. Щоб розрахувати на державне фінансування вищий орган управління неурядової організації з надання допомоги представляє плани навчального курсу на наступний рік, беручи до уваги освітні можливості та кількість учасників навчання. Типові плани навчального курсу, зазвичай, відповідають обсягу і змісту єдиних федеральних вимог [16]. Зміст навчальних тем передбачає вивчення правової система захисту населення; архітектури національної безпеки, процесів і процедур співпраці органів влади з питань цивільного захисту; налагодження взаємодії між суб'єктами цивільного захисту; планування в надзвичайних ситуаціях; аналізу ризиків з урахуванням об'єктів критичної інфраструктури; управління кризовими ситуаціями; підготовки до ефективної комунікації в кризових ситуаціях; здатності до самопомоги. Заняття з практичними технологіями проводяться від 2-х до 5-ти днів, що дає змогу учасникам застосовувати набуті уроки та навички в реальних умовах. Важливим засобом удосконалення управління в надзвичайних ситуаціях є апробація відповідних планів дій з ухваленням рішень щодо захисту та допомоги населенню, де усвідомлюється власна відповідальність за управління надзвичайними ситуаціями. Саме таким підходом науковці Федеральної служби цивільного захисту та допомоги при катастрофах Федеративної Республіки Німеччини діляться з фахівцями Інституту державного управління у сфері цивільного захисту під час тренінгів. Вони передають досвід розвитку спеціальних знань щодо управління в надзвичайних ситуаціях радіаційного, хімічного, біологічного та ядерного характеру. При цьому акцентують увагу на сучасних контекстах безпеки у складній та всебічній системі архітектури національної безпеки [17].

Хоча в Європейському Союзі зроблено чимало спроб для підвищення стійкості до природних та техногенних небезпек через ініціативи з розбудови потенціалу та розвитку, проте вчені відмічають про існування різних прогалин, серед яких все ще існуючий брак в органах влади та організаціях кваліфікованих спеціалістів сфери цивільного захисту та пошук можливостей для їх кращої підготовки. В наукових працях указується на існуючий в

навчальних закладах дефіцит освітніх програм, пов'язаних із вивченням проблем стійкості до природних та техногенних небезпек на тлі їх більшого негативного впливу на суспільство [18]. В умовах глобалізації європейські країни вже не можуть покладатися на суто національні рішення у разі настання великомасштабних надзвичайних ситуацій. Ландшафт ризику виникнення надзвичайних ситуацій швидко і безперервно змінюється (не зважають на національні кордони), що зобов'язує країни до тісної координації і співробітництва, більш обґрунтованого прийняття рішень, ефективніших і дієвіших заходів у відповідь. Тому об'єднана мережа знань з цивільної безпеки, як складова європейського Механізму цивільного захисту з надання допомоги, формує основу практичної взаємодії і співпраці з партнерами [9], до якого повноцінно має долучатись і Україна.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Дослідивши проблеми навчання фахівців з питань цивільної безпеки в наукових джерелах Республіки Польща та Федеративної Республіки Німеччина варто зазначити, що їх основи тісно пов'язані з національним законодавством. Не зважаючи на те, що навчання фахівців з питань цивільної безпеки в кожній з них організовані по своєму, все ж спільним є набуття фахівцями необхідних знань і навичок, які дають можливість успішно справлятися з небезпеками природного та техногенного характеру. З огляду на те, що навчання цих фахівців нині має носити безперервний характер, актуалізується постійний пошук нових, більш ефективних, форм, методів і засобів їхньої підготовки. Також важливим є розв'язання завдань підвищення професійної компетентності викладачів, які працюють у системі післядипломної освіти, що пов'язано з необхідністю постійного оновлення змісту навчання у зв'язку з появою нових небезпек, впровадження нових педагогічних технологій, зокрема цифрових, високим рівнем технологічних процесів, які з однієї сторони призводять до техногенних небезпек, а з іншої до модернізації галузі цивільної безпеки.

Це сприятиме позитивним змінам у розвитку вітчизняної системи післядипломної освіти, підвищить якість навчання фахівців з питань цивільної безпеки на шляху інтеграції України до європейського економічного простору. Очевидно, безпечні і сприятливі умови життєдіяльності людини та сталого розвитку країни неможливі без створення дієвої системи підготовки спеціалістів у сфері цивільного захисту. Безперечним є висновок про необхідність постійного підвищення кваліфікації управлінських кадрів органів влади та організацій з питань

цивільного захисту населення, що зумовлено загостренням техногенних та природних небезпек.

**Перспективи подальших досліджень.** Описані польські та німецькі рішення щодо організації навчання фахівців з питань цивільної безпеки варті подальшого обговорення для втілення у вітчизняній практиці з метою забезпечення належної безпеки життя і діяльності населення.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] J. Wolanin, *Zarys teorii bezpieczeństwa obywateli. Ochrona ludności na czas pokoju*. Warszawa: Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2005.
- [2] А. О. Рогуля, «Функції органів місцевого самоврядування в організації безпеки життєдіяльності територіальних громад України», автореф. дис. канд. наук: спец. 25.00.04 «Міське самоврядування». Київ, 2019, 23 с.
- [3] І. Ю. Хомишин, «Концептуальні питання теорії і практики адміністративно-правового регулювання освіти України в умовах євроінтеграційних процесів», дис. д-ра наук: 12.00.07. Львів, 2019, 510 с.
- [4] О. Б. Гада, «Державне управління підготовкою фахівців сфери цивільного захисту: досвід Республіки Польща для України», автореф. дис. канд. наук: спец. 25.00.02. Харків, 2019, 23 с.
- [5] *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. ст. / [кол. авт.]; В. Г. Кременя, Н. Г. Ничкало, Ред.; уклад. О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова. Київ, Україна: Знання України, 2018, 616 с.*
- [6] European Union (Офіційний сайт) / Implementation of «education and training 2010» [Електронний ресурс].  
Доступно: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0020\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0020_en.htm)
- [7] R. Stępień, *Współczesny kształt edukacji dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka*, [w:] E. A. Wesołowska, A. Szerauc (red.); *Patriotyzm, obronność, bezpieczeństwo*. Wydaw. Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i Akademii Obrony Narodowej w Warszawie. Warszawa, 2002.
- [8] Centre for Strategy & Evaluation Services (CSES), *The local and regional impact of the Union Civil Protection Mechanism*, European Union, 2012, DOI: 10.2863/58525
- [9] «Union Civil Protection Knowledge Network», *European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations*. [Electronic resource]. 2020. Available: [https://ec.europa.eu/echo/what/civil-protection/knowledge-network\\_en](https://ec.europa.eu/echo/what/civil-protection/knowledge-network_en)



- [10] *Wytyczne w sprawie zasad organizacji i sposobu przeprowadzania szkoleń z zakresu ochrony ludności i obrony cywilnej zatwierdzone w dniu 21 kwietnia, 2009.* [Zasób elektroniczny].  
Dostępne: [www.ock.gov.pl/.../PWytyczne-OCK-szkolenia](http://www.ock.gov.pl/.../PWytyczne-OCK-szkolenia)
- [11] В. М. Михайлов, «Досвід Республіки Польща з організації проведення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях», *Інвестиції: практика та досвід*, № 13, с. 128–132, 2014.  
Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd\\_2014\\_13\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2014_13_29)
- [12] K.-G. Meyer-Teschendorf, «Stand der Diskussion um eine Neuordnung des Zivil- und Katastrophenschutzes», Klopfer M. (ed.), *Katastrophenrecht: Grundlagen und Perspektiven*. Nomos Verlag. Baden-Baden, 2008.
- [13] Ф. Ель, *Система кризового менеджменту в Німеччині – виклики для процесу навчання*. Київ, Україна, 2019. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://edu-mns.org.ua/img/news/128/Materisls.pdf>
- [14] Rahmenkonzept Ausbildung in Erster Hilfe mit Selbstschutzhinhalten [Eine elektronische Ressource] / *BBK. Gemeinsam handeln. Sicher leben*, 2019.  
Verfügbar: [https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Sonstiges/Rahmenkonzept\\_Ausbildung\\_Erste\\_Hilfe\\_Selbstschutz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Sonstiges/Rahmenkonzept_Ausbildung_Erste_Hilfe_Selbstschutz.pdf?__blob=publicationFile)
- [15] «Jahresprogramm, 2019» [Eine elektronische Ressource], *Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe*, 2019.  
Verfügbar: <https://www.bbk.bund.de>. 12.
- [16] *Ausbildung und Fortbildung des Personals der Einheiten und Einrichtungen des Katastrophenschutzes in Hessen*. [Eine elektronische Ressource].  
Verfügbar: [https://innen.hessen.de/sites/default/files/media/hmdis/kats\\_konzept\\_2011\\_anlage\\_teil\\_3.neu\\_0.pdf](https://innen.hessen.de/sites/default/files/media/hmdis/kats_konzept_2011_anlage_teil_3.neu_0.pdf)
- [17] Федеративна Республіка Німеччина [Електронний ресурс], *Державна служба України з надзвичайних ситуацій*, 2018. Доступно: <https://www.dsns.gov.ua/ua/Federativna-Respublika-Nimechchina.html>
- [18] S. Perdikou, J. Horak, L. Halounová et al., *The capacity of European Higher Educational Institutions to address threats imposed by natural hazards*. *Nat Hazards*, 81, 1447–1466, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11069-015-2139-2>

## **ANALYSIS OF PROFESSIONALS TRAINING PROBLEM ON CIVIL PROTECTION IN FOREIGN SCIENTIFIC RESOURCES**

### **Victor Mikhailov,**

Professor at the Department of Public Service, Administration and Training under International Projects, Deputy Head (on research) Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection, PhD in Public, Administration, Associate Professor.

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5629-1500>

[mvn2006@ukr.net](mailto:mvn2006@ukr.net)

### **Anna Demkiv,**

Senior teacher of the Department of advanced training organization and certification of pedagogical staff in the sphere of civil protection of the Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection, Postgraduate student of the vocational and higher education department of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1604-1793>

[dankleo@gmail.com](mailto:dankleo@gmail.com)

**Abstract.** Natural and man-made emergencies continue to pose a serious threat for the population. The civil protection specialists are ensured the necessary knowledge and skills, taking into account the fact that the problems and possibilities of training on civil protection issues are changing, but the ways of solving them expect the availability of the effective mechanism of response to changing situations. Because of the complexities connected with the prevention and elimination of the emergencies, as well as due to the restoration work peculiarities after their removal, the civil protection specialists require constant updating of their knowledge and skills. In today's world, the requirements for this category of specialists have increased, thus the learning process on civil protection issues has been intensified, which, therefore, should lead to the provision of the quality services. The article highlights the ways and the possibilities to meet the needs of the civil protection specialists training to solve the challenges of the effective resilience to natural and man-made hazards in Republic of Poland and the Federal Republic of Germany. The legal documents of these countries have been analyzed, which determine how to respond to the demands of the education industry providing training for the civil protection professionals as well as promoting implementation, dissemination and usage of the newest learning technologies with modern safety requirements in mind. The author

determined the methods of specialists training on civil protection issues, which guarantee the effectiveness of the respond to emergencies with the involvement of the appropriate forces and means. Considering the experience of the mentioned European countries, the improvement of the advanced training system and the expected results in the specialists training on civil protection issues in Ukraine are emphasized.

**Key words:** emergency situation; advanced training; safety; training for safety; civil security; civil protection; postgraduate education.

### **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОПРОСАМ ГРАЖДАНСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ**

**Михайлов Виктор Николаевич,**

кандидат наук по государственному управлению, доцент,  
профессор кафедры государственной службы, управления  
и обучения по международным проектам,  
заместитель начальника по научно-исследовательской работе  
Института государственного управления  
в сфере гражданской защиты.  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5629-1500>  
[mvn2006@ukr.net](mailto:mvn2006@ukr.net)

**Демкив Анна Николаевна,**

старший преподаватель отдела организации повышения квалификации и  
аттестации педагогических работников в сфере гражданской защиты  
Института государственного управления в сфере гражданской защиты,  
аспирант кафедры профессионального и высшего образования  
Центрального института последипломного образования  
ГУВО «Университет менеджмента образования».  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1604-1793>  
[dankleo@gmail.com](mailto:dankleo@gmail.com)

**Аннотация.** Природные и техногенные чрезвычайные ситуации продолжают представлять серьезную угрозу для населения. Специалисты сферы гражданской защиты обеспечиваются соответствующими знаниями и навыками, учитывая, что проблемы и возможности обучения вопросам гражданской безопасности изменяются, а их решение предполагает наличие эффективных механизмов реагирования на меняющиеся ситуации. Из-за сложностей, связанных с предотвращением и ликвидацией чрезвычайных ситуаций, а также из-за особенностей проведения

восстановительных работ после их устранения, специалисты сферы гражданской защиты нуждаются в постоянном обновлении своих знаний и навыков. В современном мире возросли требования к указанной категории специалистов, тем самым интенсифицируется процесс обучения вопросам гражданской безопасности, что, соответственно, должно приводить к предоставлению качественных услуг. В работе освещены пути и возможности, которыми в Республике Польша и Федеративной Республике Германия удовлетворяются потребности в обучении специалистов сферы гражданской защиты для решения задач по эффективной устойчивости к природным и техногенным опасностям. Осуществлен анализ нормативно-правовых документов этих стран, которые определяют порядок реагирования на требования образовательной отрасли, обеспечивая обучение специалистов вопросам гражданской безопасности, а также способствуют внедрению, распространению и использованию новейших технологий обучения, с учетом современных безопасности требований. Автор определил методы обучения специалистов вопросам гражданской безопасности, которые гарантируют эффективность реагирования на чрезвычайные ситуации с привлечением соответствующих сил и средств. Учитывая опыт упомянутых европейских стран отмечено о совершенствовании системы повышения квалификации и ожиданиях в результате обучения специалистов вопросам гражданской безопасности в Украине.

**Ключевые слова:** чрезвычайная ситуация; повышения квалификации; безопасность; обучение для безопасности; гражданская безопасность; Гражданская защита; последипломное образование.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] J. Wolanin, *Zarys teorii bezpieczenstwa obywateli. Ochrona ludnosci na czas pokoju*. Warszawa: Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2005.
- [2] A. O. Rohulia, «Funktsii orhaniv mistsevoho samovriaduvannia v orhanizatsii bezpeky zhyttiediialnosti terytorialnykh hromad Ukrainy», avtoref. dys. kand. nauk: spets. 25.00.04 «Mistseve samovriaduvannia». Kyiv, 2019, 23 s.
- [3] I. Yu. Khomyshyn, «Kontseptualni pytannia teorii i praktyky administratyvno-pravovoho rehuliuвання osvity Ukrainy v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv», dys. d-ra nauk: 12.00.07. Lviv, 2019, 510 s.

- [4] O. B. Hada, «Derzhavne upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv sfery tsyvilnoho zakhystu: dosvid Respubliky Polshcha dlia Ukrainy», avtoref. dys. kand. nauk: spets. 25.00.02. Kharkiv, 2019, 23 s.
- [5] Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zb. nauk. st. / [kol. avt.]; V. H. Kremenia, N. H. Nychkalo, Red.; uklad. O. V. Anishchenko, L. B. Lukianova. Kyiv, Ukraina: Znannia Ukrainy, 2018, 616 s.
- [6] European Union (Ofitsiyni sait) / Implementation of «education and training 2010» [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0020\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0020_en.htm)
- [7] R. Stępień, Współczesny kształt edukacji dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka, [w:] E. A. Wesołowska, A. Szerauc (red.); Patriotyzm, obronność, bezpieczeństwo. Wydaw. Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i Akademii Obrony Narodowej w Warszawie. Warszawa, 2002.
- [8] Centre for Strategy & Evaluation Services (CSES), The local and regional impact of the Union Civil Protection Mechanism, European Union, 2012, DOI: 10.2863/58525
- [9] «Union Civil Protection Knowledge Network», European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. [Electronic resource]. 2020. Available: [https://ec.europa.eu/echo/what/civil-protection/knowledge-network\\_en](https://ec.europa.eu/echo/what/civil-protection/knowledge-network_en)
- [10] Wytyczne w sprawie zasad organizacji i sposobu przeprowadzania szkoleń z zakresu ochrony ludności i obrony cywilnej zatwierdzone w dniu 21 kwietnia, 2009. [Zasób elektroniczny]. Dostępne: [www.ock.gov.pl/.../PWytyczne-OCK-szkolenia](http://www.ock.gov.pl/.../PWytyczne-OCK-szkolenia)
- [11] V. M. Mykhailov, «Dosvid Respubliky Polshcha z orhanizatsii provedennia navchannia naseleñnia diiam u nadzvychainykh sytuatsiïakh», Investytsii: praktyka ta dosvid, № 13, s. 128–132, 2014. Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd\\_2014\\_13\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2014_13_29)
- [12] K.-G. Meyer-Teschendorf, «Stand der Diskussion um eine Neuordnung des Zivil- und Katastrophenschutzes», Kloepfer M. (ed.), Katastrophenrecht: Grundlagen und Perspektiven. Nomos Verlag. Baden-Baden, 2008.
- [13] F. El, Systema kryzovoho menedzhmentu v Nimechchyni – vyklyky dlia protsesu navchannia. Kyiv, Ukraina, 2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://edu-mns.org.ua/img/news/128/Materisls.pdf>
- [14] Rahmenkonzept Ausbildung in Erster Hilfe mit Selbstschutzzinhalten [Eine elektronische Ressource] / BBK. Gemeinsam handeln. Sicher leben, 2019. Verfügbar: [https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Sonstiges/Rahmenkonzept\\_Ausbildung\\_Erste\\_Hilfe\\_Selbstschutz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Sonstiges/Rahmenkonzept_Ausbildung_Erste_Hilfe_Selbstschutz.pdf?__blob=publicationFile)

- [15] «Jahresprogramm, 2019» [Eine elektronische Ressource], Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe, 2019. Verfügbar: <https://www.bbk.bund.de>. 12.
- [16] Ausbildung und Fortbildung des Personals der Einheiten und Einrichtungen des Katastrophenschutzes in Hessen. [Eine elektronische Ressource]. Verfügbar: [https://innen.hessen.de/sites/default/files/media/hmdis/kats\\_konzept\\_2011\\_anlage\\_teil\\_3.neu\\_0.pdf](https://innen.hessen.de/sites/default/files/media/hmdis/kats_konzept_2011_anlage_teil_3.neu_0.pdf)
- [17] Federatyvna Respublika Nimechchyna [Elektronnyi resurs], Derzhavna sluzhba Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii, 2018. Dostupno: <https://www.dsns.gov.ua/ua/Federativna-Respublika-Nimechchina.html>
- [18] S. Perdikou, J. Horak, L. Halounová et al., The capacity of European Higher Educational Institutions to address threats imposed by natural hazards. *Nat Hazards*, 81, 1447–1466, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11069-015-2139-2>

*Стаття надійшла до редакції  
06 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-166-179](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-166-179)

УДК 37.011.3-051:005.336.5

**Мотуз Тетяна Володимирівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри загальної, спеціальної педагогіки,  
реабілітації та інклюзивної освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради.  
Дніпро, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9339-5985>

[tetmotuz@gmail.com](mailto:tetmotuz@gmail.com)

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Проголошення компетентісного підходу у навчанні як ключового, переорієнтація шкільної освіти на нову модель вимагає нових підходів до професійного розвитку вчителів. Відповідно, професійні компетентності, набуті у результаті здобуття вищої освіти, потребують свого удосконалення та розвитку протягом педагогічної діяльності. У статті здійснено комплексний аналіз проблем розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти і окреслено основні види, форми й принципи. Доведено, що в умовах реформування системи загальної середньої освіти разом зі збільшенням вимог до професійних компетентностей вчителі отримали більше можливостей і ресурсів для саморозвитку, самоосвіти, отримання нових і розвитку наявних компетентностей: підвищення кваліфікації (курси, участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо), участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта тощо. Вимірювання рівня та переліку професійних компетентностей, якими володіє вчитель, здійснюється через процеси атестації та сертифікації. Атестація та сертифікація також є методами стимулювання вчителя до підвищення свого професійного рівня. Аналіз основних видів та форм розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти, а також способів їх оцінювання та стимулювання, дозволив сформулювати основні принципи розвитку професійних компетентностей вчителя: принцип обов'язковості: постійний і систематичний розвиток своїх компетентностей є необхідною умовою і вимогою законодавства щодо професійної діяльності вчителя; принцип відкритості: усі форми, види

розвитку професійних компетентностей, зокрема підвищення кваліфікації є відкритими і доступними для будь-якого вчителя. Забезпечується це передусім через інформування на офіційних веб-сайтах надавачів послуг; принцип вільного вибору: вчитель має право вільно обирати час, форму, вид, за якими відбудеться розвиток професійних компетентностей; принцип систематичності: розвиток професійних компетентностей вчителя має відбуватися систематично, зокрема через щорічне підвищення кваліфікації.

**Ключові слова:** компетентність; розвиток професійних компетентностей; підвищення кваліфікації; сертифікація; принципи.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Важливою світовою тенденцією розвитку сучасного суспільства є динамізм у всіх сферах діяльності, переважання соціокультурних змін над наступністю і постійністю, зменшення можливості застосування накопиченого раніше суспільного досвіду і збільшення розриву між темпами розвитку освіти і потребами суспільства. Відповіді на зазначені глобальні виклики має проголошена в Україні освітня реформа, зокрема реформа загальної середньої освіти. Школа має відповідати потребам динамічного світу, повинна готувати життєво компетентних та конкурентоспроможних громадян до життя у сучасному суспільстві.

Проголошення компетентісного підходу у навчанні як ключового, переорієнтація шкільної освіти на нову модель вимагає нових підходів до професійного розвитку вчителів. Нова школа потребує вчителів, які є компетентними, вмотивованими, здатними до професійної рефлексії, відкритими до змін та новацій нової української школи. Відповідно, професійні компетентності, набуті у результаті здобуття вищої освіти, потребують свого удосконалення та розвитку протягом педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Численні дослідження у галузі педагогіки переконують, що компетентісний підхід є основою розроблення нових стандартів і моделей підготовки вчителів, формування їх професійних якостей. Наукові дослідження М. Бирки, О. Котенко, Н. Наливайко, Л. Хоружої стосуються проблем формування професійних компетентностей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки у педагогічних закладах, низка наукових робіт присвячена проблемі професійного розвитку вчителя у післядипломній освіті (Н. Бежанова, В. Вітюк, Б. Дяченко, М. Захарійчук, Л. Сущенко, І. Титаренко, Н. Устинова та ін.).



Поняття «професійна компетентність» є досить розробленим у науковій площині та знаходиться на перетині низки наук (психологія, педагогіка, право та ін.). Н. Бібік зазначає, що в науковий обіг шкільної дидактики поняття «компетентність» увійшло з професійної сфери і розглядається як оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати повноваження [1, с. 47]. Загальне визначення професійної компетентності надає С. Лісова і визначає компетентність як здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності [2, с. 39].

Професійна компетентність дає можливість педагогу успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності (навчальної, виховної, наукової, організаційної, методичної тощо), поєднуючи сукупність знань та практичних дій, а також цінностей і ставлень. Важливою ознакою компетентності, на думку дослідника Я. Ягупова є її прояв у конкретній ситуації професійної діяльності, тобто коли вона із можливості переходить в активний діяльнісний стан. При цьому компетентність має два складники: підготовленість фахівця (теоретична, практична, психологічна) та наявність професійно важливих якостей [3, с. 6.]. На наявності двох складників професійної компетентності наголошують також педагоги В. Краєвський та А. Хуторський, визначаючи компетентність у визначеній галузі як поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють провадити ефективну діяльність [4, с. 55]

Досліджуючи проблему професійних компетентностей вчителя, науковці зосереджують свою увагу переважно на окремих аспектах підвищення якості професійної діяльності вчителя (використання певних методів навчання, застосування інноваційних та цифрових технологій в освітньому процесі, впровадження різних форм методичної роботи тощо). Вважаємо, що в умовах реформування вітчизняної освіти необхідний комплексний аналіз проблеми розвитку професійних компетентностей вчителя із окресленням основних шляхів, принципів і проблем.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** дослідження полягає в комплексному аналізі проблеми розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти із окресленням основних принципів і проблем.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз сучасних досліджень стосовно розвитку професійних компетентностей вчителя.

2. Визначити основні види та форми розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти.

3. Окреслити основні принципи, за якими відбувається розвиток професійних компетентностей вчителя.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Поняття та ознаки компетентності унормовано у вітчизняному законодавстві. Так, Національна рамка кваліфікацій (2011), Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) визначають компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5], [6].

Професійна компетентність є об'єктом вимірювання і критерієм професійної підготовленості фахівця, його здатності виконувати завдання й обов'язки відповідно до посади. Зазначимо, що професійна компетентність є інтегративною якістю і не обмежується лише наявністю у працівника певних знань, умінь і навичок. Компетентність передбачає також наявність певних особистісних якостей, що забезпечують застосування у професійній діяльності набутих знань, умінь і навичок.

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі дослідження використано комплекс загальнонаукових та конкретно-наукових методів: аналіз наукової літератури, синтез, порівняння та узагальнення; термінологічний аналіз педагогічної, науково-методичної літератури для порівняння різноманітних поглядів на досліджувану проблему; аналіз нормативно-правової бази з проблеми, що досліджується.

Застосування комплексу зазначених методів надає можливість дослідити проблему розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти і окреслити основних принципів і проблеми.

### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Особливої актуальності проблема професійних компетентностей вчителя набула у зв'язку з упровадженням загальнодержавної реформи середньої освіти. Рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 ухвалено Концепцію нової української школи, яка окреслює нові шляхи розвитку

середньої освіти. Оскільки реформа передбачає суттєві зміни в організації освітнього процесу (застосування компетентісного підходу, використання сучасних технологій навчання й виховання, проголошення принципу дитиноцентризму як ключового, створення комфортного освітнього середовища, визнання педагогіки партнерства як ефективної системи взаємодії вчителя, учнів та батьків), нові вимоги поставлено і до вчителя як ключового суб'єкта освітнього процесу.

Одним з головних принципів Нової української школи проголошено вмотивованого вчителя, а завданнями держави визнано сприяння професійному зростанню й розвитку вчителя та підвищення його соціального статусу. Одночасно з визнанням необхідності сприяння професійному розвитку, держава ставить нові вимоги до рівня професійних компетентностей вчителя. Зауважимо, що в контексті реформи перш за все нові вимоги стосуються вчителів початкових класів.

Так, перелік професійних компетентностей, якими має володіти вчитель початкових класів, наведено у Професійному стандарті «Вчитель початкових класів» (2018). Згідно з ключовими положеннями Концепції нової української школи у Професійному стандарті наведено перелік трудових функцій, які виконує вчитель початкових класів, а також відповідні цим функціям професійні компетентності. Наведемо узагальнений перелік професійних компетентностей за Професійним стандартом:

- здатність планувати та здійснювати освітній процес;
- здатність підтримувати навчання, виховання і розвиток учнів;
- здатність до створення освітнього середовища;
- здатність до рефлексії та професійного саморозвитку;
- здатність до проведення педагогічних досліджень;
- здатність до надання методичної допомоги колегам;
- здатність до узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті;
- здатність до оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [7].

Зазначимо, що частину з наведених компетентностей вчителі здобувають під час навчання у педагогічних закладах, а частину – мають здобути упродовж професійної діяльності. Наприклад, здатність до надання методичної допомоги колегам, до узагальнення власного педагогічного досвіду й презентація його формуються в результаті набуття досвіду педагогічної діяльності.

Успішна та ефективна професійна діяльність базується на знаннях, уміннях і навичках, отриманих в результаті педагогічної освіти, а також

супроводжується безперервним професійним розвитком вчителя, тобто можливістю розвивати свої професійні компетентності та набувати нових. Безперервний професійний розвиток є безпосереднім обов'язком учителя і передбачає постійне підвищення свого професійного і загальнокультурного рівня та педагогічної майстерності, зокрема через систему післядипломної освіти. Найбільш поширеною формою післядипломної освіти є підвищення кваліфікації, тобто «набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань» [5].

Реформа системи загальної середньої освіти, основні напрями якої закладено у Законі України «Про освіту», Концепції Нової української школи поряд з новими вимогами до професійних якостей вчителя надає більше можливостей для його професійного розвитку, набуття нових компетентностей. Так, постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800 затверджено Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [8], яким унормовано питання розвитку професійних компетентностей вчителя.

Порядок визначає обсяг, періодичність, види та форми підвищення кваліфікації. Зупинімося докладніше на правах та можливостях щодо розвитку професійних компетентностей вчителя, закладених у Порядку. До основних видів підвищення кваліфікації відноситься навчання за програмою підвищення кваліфікації (курси, участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо), а також стажування, яке може проходити в закладах освіти, установах, організаціях, на підприємствах.

Згідно із Порядком кожен педагогічний працівник закладу загальної середньої освіти може обрати для себе оптимальну форму підвищення кваліфікації: інституційна (очна, заочна), дистанційна, мережева, дуальна, на робочому місці чи на виробництві. Дана норма збільшує можливості для проходження навчання, самоосвіти, оскільки вчитель може обрати зручну для себе форму, не обов'язково з відривом від виробництва, а також може поєднувати різні форми підвищення кваліфікації залежно від умов і власного бажання. Позитивним також є те, що підвищення кваліфікації може проходити за місцем освітньої діяльності суб'єкта підвищення кваліфікації (надавача послуг), місцем роботи педагога, дистанційно, а також за іншим місцем/місцями. Зазначимо, що такі широкі можливості для вчителя забезпечуються також за рахунок отримання права на надання послуг з підвищення кваліфікації будь-якими фізичним чи юридичним особам, що провадять освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації педагогічних та/або науково-педагогічних працівників. Разом

з тим існує загроза для вчителя отримати неякісні освітні послуги з підвищення кваліфікації, оскільки збільшення кількості суб'єктів підвищення кваліфікації, відсутність державного контролю може призвести до зниження якості цих послуг.

Щодо обсягу підвищення кваліфікації вчителя закладу загальної середньої освіти, то згідно з Порядком підвищення кваліфікації має відбуватися щорічно, а загальний обсяг годин за 5 років (міжтестастійний період) становити не менш як 150. У такий спосіб забезпечується обов'язок вчителя здійснювати безперервний професійний розвиток, що вимагає Закон «Про освіту».

Додамо, що також можуть бути визнані як підвищення кваліфікації участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта, здобуття наукового ступеня, здобуття вищої освіти.

Отже, в умовах реформування системи загальної середньої освіти разом зі збільшенням вимог до професійних компетентностей вчителі отримали більше можливостей і ресурсів для саморозвитку, самоосвіти, отримання нових і розвитку наявних компетентностей. Узагальнена інформація щодо можливостей, форм і видів розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти зображено на рисинку.

Професійна компетентність вчителя, як було зазначено вище, є категорією оцінною та вимірювальною, тому доцільно оглядово проаналізувати механізми оцінювання рівня професійних компетентностей. На загальнодержавному рівні сьогодні маємо два основні способи оцінювання та вимірювання рівня професійних компетентностей вчителя – атестація та сертифікація. Атестація для вчителя є обов'язковою, за допомогою атестації визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Кожній кваліфікаційній категорії та педагогічному званню відповідають певні рівні професійних компетентностей, які мають бути сформовані у вчителя.

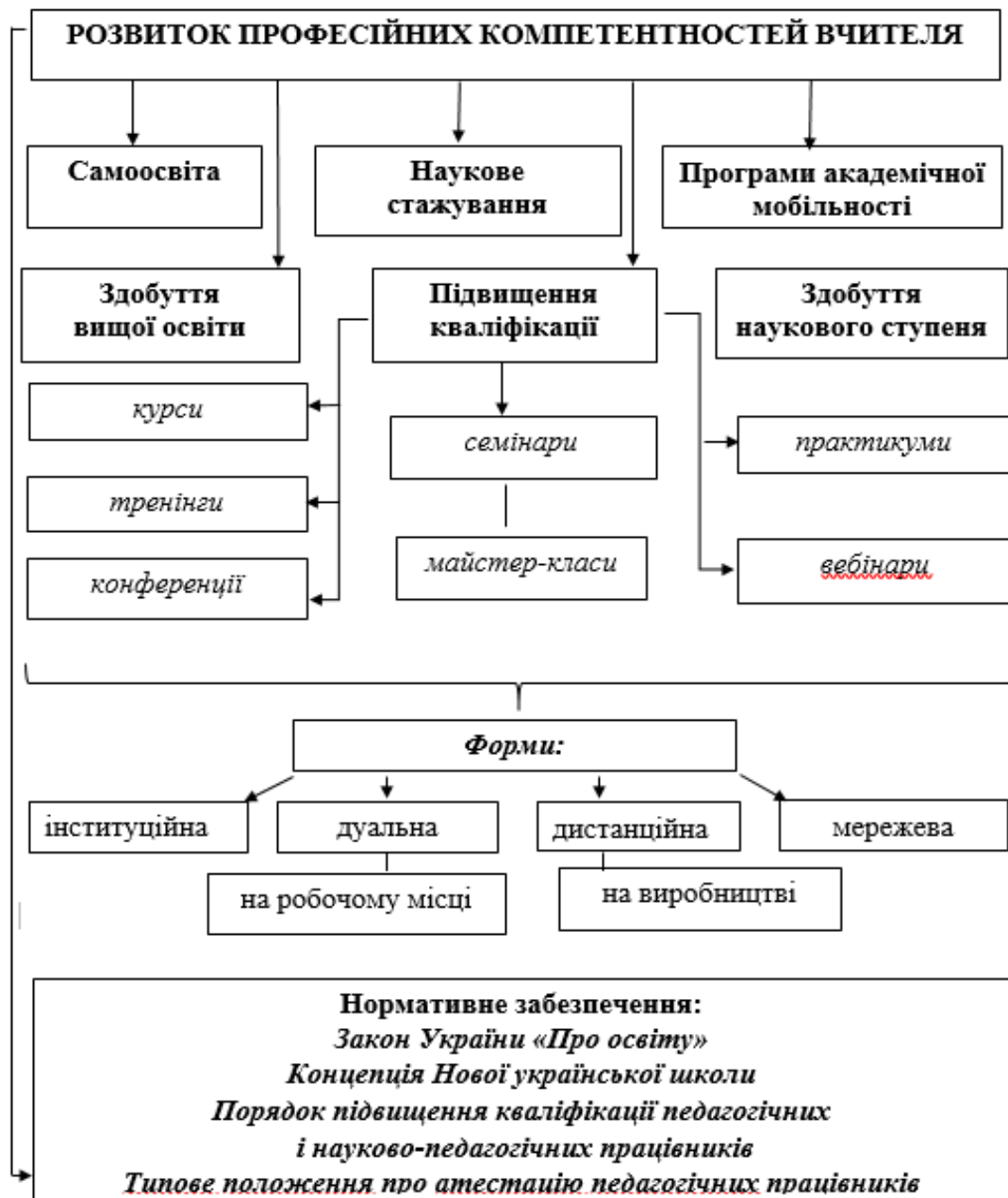


Рис. Можливості розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти

Сертифікація стартувала як пілотний проект для вчителів початкових класів на 2019–2021 роки і на відміну від атестації є добровільною. Метою сертифікації є «виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми

технологіями та сприяють їх поширенню» [9]. На відміну від атестації сертифікація є зовнішнім оцінюванням рівня професійних компетентностей вчителя і складається з трьох етапів: 1) незалежного тестування учасників сертифікації; 2) самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності; 3) вивчення практичного досвіду роботи учасників сертифікації. Другою відмінною ознакою сертифікації є те, що методика її проведення базується на оцінюванні рівня низки професійних компетентностей вчителя, що відповідають Концепції нової української школи та Професійному стандарту «Вчитель початкових класів». У процесі сертифікації проводиться експертне оцінювання 10 професійних компетентностей, кожна з яких оцінюється за двома критеріями – когнітивним та діяльнісним. Отже, сертифікація покликана стимулювати вчителів опановувати нові технології організації освітнього процесу, упроваджувати інновації, як наслідок розвиваючи свої професійні компетентності.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Таким чином, в умовах реформування вітчизняної освіти, зокрема загальної середньої, головні завдання покладаються на вчителя. Держава ставить низку вимог до професійного рівня і компетентностей вчителя, що окреслено у відповідних нормативних документах. Вимірювання рівня та переліку професійних компетентностей, якими володіє вчитель, здійснюється через процеси атестації та сертифікації. Атестація та сертифікація також є методами стимулювання вчителя до підвищення свого професійного рівня.

Отже, аналіз основних шляхів розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти, а також способів їх оцінювання та стимулювання, дозволив сформулювати основні принципи розвитку професійних компетентностей вчителя:

- *принцип обов'язковості*: постійний і систематичний розвиток своїх компетентностей є необхідною умовою і вимогою законодавства щодо професійної діяльності вчителя;
- *принцип відкритості*: усі форми, види розвитку професійних компетентностей, зокрема підвищення кваліфікації є відкритими і доступними для будь-якого вчителя. Забезпечується це передусім через інформування на офіційних веб-сайтах надавачів послуг;
- *принцип вільного вибору*: вчитель має право вільно обирати час, форму, вид, за якими відбудеться розвиток професійних компетентностей;

- *принцип систематичності*: розвиток професійних компетентностей вчителя має відбуватися систематично, зокрема через щорічне підвищення кваліфікації.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальшого дослідження вимагають теоретичні та практичні основи розвитку професійних компетентностей вчителя, а саме дослідження окремих форм розвитку професійних компетентностей у процесі підвищення кваліфікації (дистанційна, мережева та ін.).

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, «Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування», *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*; О. В. Овчарук, Ред. Київ, Україна, 2004, 111 с.
- [2] С. В. Лісова, «Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід», *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія*. Житомир, Україна: ЖДУ ім. І. Франка, 2011, с. 34–53.
- [3] В. В. Ягупов, В. І. Свистун, «Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти», *Наукові записки; Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, с. 3–8, 2007.
- [4] А. В. Хуторской, «Ключевые компетенции. Технология конструирования», *Народное образование*, № 5, с. 55–61, 2003.
- [5] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII «Про освіту»* [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [6] Верховна Рада України (2014, Лип. 01) *Закон № 1556-VII, «Про вищу освіту»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [7] Міністерство соціальної політики України України (2018, Серп. 10). *Наказ № 1143, «Про затвердження професійного стандарту "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти"»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>
- [8] Кабінет Міністрів України (2019, Серп. 21). *Постанова № 800, «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BE>



- [9] Кабінет Міністрів України. (2018, Груд. 27). *Постанова № 1190, «Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>

## **DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE SYSTEM REFORM CONDITIONS GENERAL SECONDARY EDUCATION**

**Tetiana Motuz,**

Phd, Assistant Professor of the Department of General,  
Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education  
Communal Institution of higher education  
«Dnipro Academy of continuing education» of  
Dnipropetrovsk regional council.  
Dnipro, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9339-5985>  
[tetmotuz@gmail.com](mailto:tetmotuz@gmail.com)

**Abstract.** Declaring a competent approach to teaching as key, reorienting school education to a new model requires new approaches to teacher's professional development. Accordingly, the professional competences acquired as a result of higher education require their improvement and development in the course of pedagogical activity. The article analyzes complex problems of the development of teacher's professional competences in the conditions of reforming general secondary education and outlines the main ways, principles, and problems. It has been proved that in the conditions of reforming the general secondary education system, along with the increase of requirements for professional competences, teachers were given more opportunities and resources for self-development, self-education, gaining new and developing existing competences: professional development (courses, participation in seminars, workshops, pieces of training, webinars, workshops, etc.), participation in academic mobility programs, research internships, self-education and others. Measurement of the level and list of professional competences that a teacher possesses is carried out through the processes of attestation and certification. Attestation and certification are also methods of encouraging a teacher to improve their professional level. The analysis of the basic ways of development of professional competences of the teacher in the conditions of reforming of general secondary education, as well as the ways of their assessment and stimulation, allowed to formulate the basic principles of development of professional competences of the teacher: The principle of obligation: the constant and systematic development of one's competences is a

prerequisite and requirement of the legislation on the professional activity of teachers; Openness principle: all forms, types of professional competency development, including professional development, are open and accessible to any teacher. This is ensured primarily through the provision of information on official service providers' websites; The principle of free choice: the teacher has the right to freely choose the time, form, type by which the development of professional competences will take place; Systematic principle: the development of a teacher's professional competences should be systematic, in particular through annual refresher training.

**Keywords:** competence, development of professional competences, advanced training, certification, principles.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Мотуз Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры общей, специальной педагогики,  
реабилитации и инклюзивного образования  
КУВО «Днепровская академия непрерывного образования»  
Днепропетровского областного совета.  
Днипро, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9339-5985>  
[tetmotuz@gmail.com](mailto:tetmotuz@gmail.com)

**Аннотация.** Провозглашение компетентностного подхода в обучении как ключевого, переориентация школьного образования на новую модель требует новых подходов к профессиональному развитию учителей. Соответственно, профессиональные компетентности, приобретенные в результате получения высшего образования, требующие совершенствования и развития в течение педагогической деятельности. В статье осуществлен комплексный анализ проблем развития профессиональных компетентностей учителя в условиях реформирования общего среднего образования и обозначены основные виды, формы и принципы. Доказано, что в условиях реформирования системы общего среднего образования вместе с увеличением требований к профессиональной компетентности учителя получили больше возможностей и ресурсов для саморазвития, самообразования, получения новых и развития имеющихся компетенций: повышение квалификации (курсы, участие в семинарах, практикумах, тренингах, вебинарах, мастер-классах и т.д.), участие в программах академической

мобильности, научную стажировку, самообразование и тому подобное. Измерение уровня и перечня профессиональных компетентностей, которыми располагает учитель, осуществляется через процессы аттестации и сертификации. Аттестация и сертификация являются также методами стимулирования учителя к повышению своего профессионального уровня. Анализ основных видов и форм развития профессиональных компетентностей учителя в условиях реформирования общего среднего образования, а также способов их оценки и стимулирования, позволил сформулировать основные принципы развития профессиональных компетентностей учителя: принцип обязательности: постоянное и систематическое развитие своих компетентностей является необходимым условием и требованием законодательства о профессиональной деятельности учителя; принцип открытости: все формы, виды развития профессиональных компетентностей, в частности повышения квалификации являются открытыми и доступными для любого учителя. Обеспечивается это прежде всего через информирование на официальных сайтах поставщиков услуг; принцип свободного выбора: учитель имеет право свободно выбирать время, форму, вид, по которым состоится развитие профессиональных компетентностей; принцип систематичности: развитие профессиональных компетентностей учителя должно происходить систематически, в частности из-за ежегодного повышения квалификации.

**Ключевые слова:** компетентность, развитие профессиональных компетентностей, повышение квалификации, сертификация, принципы.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] N. M. Bibik, O. V. Ovcharuk, «Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia», Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: sivitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy; O. V. Ovcharuk, Red. Kyiv, Ukraina, 2004, 111 s.
- [2] S. V. Lisova, «Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: zarubizhnyi dosvid», Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia. Zhytomyr, Ukraina: ZhDU im. I. Franka, 2011, s. 34–53.
- [3] V. V. Yahupov, V. I. Svystun, «Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity», Naukovi zapysky; T. 71. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota, s. 3–8, 2007.
- [4] A. V. Hutorskoj, «Klyuchevye kompetencii. Tekhnologiya konstruirovaniya», Narodnoe obrazovanie, № 5, s. 55–61, 2003.

- [5] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [6] Verkhovna Rada Ukrainy (2014, Lyp. 01) Zakon № 1556-VII, «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [7] Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy Ukrainy (2018, Serp. 10). Nakaz № 1143, «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity"». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>
- [8] Kabinet Ministriv Ukrainy (2019, Serp. 21). Postanova № 800, «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
- [9] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018, Hrud. 27). Postanova № 1190, «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro sertyfikatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>

*Стаття надійшла до редакції  
04 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-180-197](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-180-197)

УДК 37.042

**Ніколенко Людмила Миколаївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.  
Дніпро, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

[L.nikolenko1@gmail.com](mailto:L.nikolenko1@gmail.com)

**Шилонова Вєра,**

доктор PhD, завідувачка кафедри  
спеціальної та лікувальної педагогіки  
Інституту Юрая Палеша в Левочі  
Католицького університету в Ружомберку.

Левоча, Словацька республіка.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3347-925X>

[viera.silonova@ku.sk](mailto:viera.silonova@ku.sk)

## **СПРИЯТЛИВИЙ СОЦІАЛЬНИЙ КЛІМАТ В УЧНІВСЬКОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ КОЛЕКТИВІ**

**Анотація.** У статті розглянуто стан соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі на прикладі класних колективів других класів Жовтоводського КЗЗСО № 1, Україна. Теоретичну основу проблеми взаємодії в учнівському інклюзивному колективі склали наукові доробки вчених у галузі інклюзивної освіти. З'ясовано, як розуміють поняття «інклюзивне навчання» вчені в Україні та за кордоном, які умови його ефективності означаються у педагогічній науці. Аналіз літератури показав, що останнім часом відбуваються докорінні зміни у розумінні явища інклюзії в усьому світі. Сьогодні поняття інклюзії в освіті розуміють більш широко: мають на увазі не лише освітню, а й соціальну інтеграцію і відносять до осіб із особливими потребами представників різних національностей, біженців та інші категорії. Це вимагає перегляду підходів до організації інклюзивного освітнього процесу, забезпечення певних умов його ефективності. На думку авторів, найважливішою умовою ефективного запровадження інклюзивного навчання є створення сприятливого соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі шляхом формування і розвитку в учнів навичок соціальної взаємодії. Представлені результати емпіричного дослідження показали, що соціальний клімат в обраних колективах доволі напружений, ближчий до несприятливого, діти з особливими освітніми потребами почувають себе емоційно неблагополучно, вони

невпевнені в собі, тривожні, мають занижену самооцінку. Водночас, усі діти включаються в ігрову діяльність, і це дає змогу стверджувати, що саме такий вид роботи може слугувати засобом налагодження взаємин між дітьми в інклюзивному колективі. У подальшому автори планують підібрати комплекс інноваційних методів, який сприятиме формуванню і розвитку навичок соціальної взаємодії у дітей, що позитивно має позначитись на соціальному кліматі в учнівському інклюзивному колективі.

**Ключові слова:** інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; учнівський інклюзивний колектив; навички соціальної взаємодії; сприятливий соціальний клімат; діти з особливими освітніми потребами (ООП).

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Останніми десятиліттями в усьому світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним з основних принципів міжнародних стандартів у ставленні до цієї категорії населення, яких дотримується й Україна, є право на інтеграцію в суспільство, що передбачає забезпечення таким дітям рівного доступу до якісної освіти. Відповідно до здійснюваних у системі освіти України змін, станом на 2018/2019 н.р. в інклюзивних класах загальної середньої освіти здобували 11 866 учнів з ООП; кількість асистентів учителів в інклюзивних класах склала 7 636. Протягом останніх трьох років кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 рази, а кількість дітей з ООП, що здобувають у них освіту, зросла в 2,8 рази [1]. Разом зі збільшенням кількості дітей, яким стало доступним інклюзивне навчання, набувають гостроти проблеми їх співіснування в учнівських колективах.

Досвід впровадження інклюзії в країнах Європи та США, пілотних проектів, реалізованих в Україні до 2017 р. (Львівська, Полтавська, Дніпропетровська та інші області) показує, що навчання дітей з ООП спільно з нормотиповими однолітками сприяє їх соціальній адаптації. Ця форма навчання є корисною і для дітей з нормою розвитку, бо вони, спілкуючись і взаємодіючи з дітьми з ООП, починають розуміти проблеми і потреби оточуючих, стають добрішими. Імовірно, що навички толерантної взаємодії ці діти візьмуть у доросле життя, що позитивно вплине на гармонізацію українського суспільства загалом.

Однак, цей же досвід також показав недостатню компетентність педагогів як щодо взаємодії безпосередньо з дітьми з ООП, так і проблему щодо керівництва та налагодження сприятливої міжособистісної й

колективної взаємодії школярів в інклюзивному класі. Педагоги не знають, як допомогти учням з ООП освоїтися в колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішне спілкування, вважають, що цим має займатись асистент вчителя, а сам педагог – навчанням нормотипових дітей. Спостереження за класами, де здобувають освіту діти з ООП, показують, що проблеми соціальних контактів знижують їх впевненість у собі, пізнавальну активність, негативно впливають на розвиток усіх психічних функцій, що у цілому негативно впливає на якість процесу їх соціалізації та освіти.

Таким чином, потреба у сприятливій адаптації та соціалізації дітей із ООП, забезпеченні рівного доступу до якісної загальної освіти усім категоріям дітей та необхідність формування гуманних стосунків в українському суспільстві загалом складають актуальність цієї статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Організації педагогічної роботи з дітьми з ООП в закладі загальної освіти останнім десятиріччям присвячено ряд праць вітчизняних науковців. Так, С. Архипова [2] вивчає питання соціального виховання дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання і наголошує, що у його вирішенні необхідно зосередитись на формуванні соціальної зрілості й розвитку особистості дитини з ООП через включення її в різні види соціальних відносин у спілкуванні, грі, навчальній і суспільно корисній діяльності. Праці С. Миронової [3] стосуються розробки комплексного підходу до вирішення проблеми інклюзивного навчання в соціальному аспекті. Вчена розглядає підходи до реалізації інклюзивної освіти як нової соціальної моделі у світі та Україні і звертає особливу увагу на психолого-педагогічний супровід дітей в інклюзивному закладі. Результати дослідження О. Федоренко [4] показали, що у молодших школярів, які навчаються за інклюзивною формою, прослідковується низький рівень соціальної інтегрованості, натомість вони мають високі показники соціальної ізоляції, у них домінують соціальна взаємодія з дорослими, серед яких особливе місце посідають найближчі родичі та асистент педагога. Високі показники соціальної самостійності є свідченням того, що процес інтеграції у класний колектив відбувається стихійно. Дослідниця наголошує на необхідності впровадження комплексних педагогічних заходів, які сприяли б набуттю дітьми з ООП позитивного досвіду соціальної взаємодії з оточуючими. Наукові інтереси О. Чопік [5] торкаються формування взаємин дітей із ООП в умовах інклюзивного навчання; вона наголошує, що однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних стосунків дітей з вадами психофізичного розвитку зі здоровими однолітками, тому що сьогодні багато дітей з ООП знаходяться в ситуації «псевдовключення». Суттєвим аспектом вирішення цієї проблеми є

пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії таких учнів з класом, де використання традиційних шляхів і методів є недостатнім. У дисертації З. Шевців [6] розглянуто розвиток інклюзивної освіти в Україні, її законодавчу базу, яка визначає порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, а особлива увага сконцентрована на питанні підготовки вчителів до здійснення інклюзивного навчання. У рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» А. Колупаєва та Л. Савчук [7] займалися розробкою проблеми упровадження інклюзивної моделі освіти в Україні на рівні освітніх закладів, підготовки педагогів і надання спеціальних послуг дітям з ООП та їхнім сім'ям. Серед зарубіжних досліджень проблеми інклюзивної освіти виокремлюємо також дослідження, що проводяться канадськими вченими Університету Альберта, зокрема завідувачем Всеканадської кафедри інклюзії, професором Дж. Лупарт [8].

Незважаючи на значну увагу до розв'язання проблеми інклюзивного навчання в науково-педагогічній спільноті, все ж маємо поки що більше питань, аніж відповідей. Теоретико-правові аспекти інклюзивної освіти і налагодження інклюзивного навчання дітей з ООП у цілому означені, на часі – питання методології і практики їх реалізації. Звертаємо увагу на першочергове, на нашу думку і з погляду інших науковців та практиків, завдання, що постає перед педагогом в інклюзивному класі – налагодження взаємодії між дітьми, створення сприятливого клімату для кожного члена інклюзивного колективу, у якому дитина матиме змогу розвиватися.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті – розглянути певні теоретичні аспекти сутності та ролі інклюзивного навчання у досягненні освітніх цілей Концепції нової української школи.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: представити результати емпіричного дослідження стану соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Огляд теоретичних джерел з проблеми інклюзивного навчання, що постала перед педагогічною спільнотою останніми роками й активувалася законами України у сфері загальної середньої освіти, бачимо необхідним присвятити усвідомленню сутності та ролі такої форми навчання у досягненні освітніх цілей нової української школи. Насамперед хочемо зауважити, що ідеї інклюзії та упровадження в систему освіти інклюзивного навчання прийшли в



Україну із значним запізненням (увесь світ вже 26 років активно упроваджує інклюзію, з дня проголошення Саламанської декларації – засадничого документа з інклюзивної освіти, укладеного в Іспанії у 1994 році). Але це якраз дає українським вченим і педагогам можливість розбудовувати цей процес більш ефективно, використовуючи досвід багатьох країн світу, і спиратися на еволюцію у розумінні сутності інклюзії.

Так, наприкінці 90-х років ХХ ст. UNESCO розглядала інклюзію як підхід, що «динамічно розвивається, полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання» [9]. У нашій роботі посилаємося на оновлені погляди і підходи до інклюзії, що прозвучали на Міжнародному форумі UNESCO щодо включення та справедливості в освіту (Колумбія, м. Калі, вересень 2019 р.). У Калійських зобов'язання щодо відповідних можливостей та інклюзії в освіті подано оновлене визначення інклюзії, за яким передбачається повна залученість та доступ до освіти всіх дітей, молоді та дорослих; цінується та поважається різноманіття; визнаються неможливими будь-які форми дискримінації [10]. Освітняни різних країн і народів зійшлися у думці, що інклюзія стосується не тільки учнів з порушеннями психофізичного та ментального розвитку, а й представників різних національностей, регіонів, біженців, внутрішньо переміщених осіб, носіїв різних мов, представників різних віросповідань, осіб різного віку, незалежно від їхніх статків та інших можливостей.

Сучасне поняття інклюзії означає не просто доступ до освіти виключених раніше категорій громадян, а й їхню активну участь у навчальному процесі, приналежність до колективу та можливість демонструвати результати навчання. Тому можна сказати, що інклюзія – це певний спосіб організації та розбудови освітнього середовища, своєрідна філософія освіти, де є місце для всіх і кожного. Інклюзія передбачає активну участь кожної дитини, незважаючи на індивідуальні особливості її розвитку, у процесі отримання знань, культурному і суспільному житті. Вона вимагає змін і модифікацій змісту, підходів, структури і стратегії освіти з урахуванням потреб усіх дітей.

У площині нашого дослідження є вагомими такі аспекти інклюзії: це постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, у якому відмінності є позитивним явищем, що стимулює навчання дітей і дорослих; інклюзія передбачає присутність, участь і досягнення всіх суб'єктів педагогічного процесу, насамперед – дітей з ООП [11].

Нагальна практична потреба відповідати викликам світових освітніх тенденцій щодо інклюзії спонукає українських науковців і практиків до пошуку шляхів організації та забезпечення права на освіту та інтеграцію у

соціум дітей з ООП. Серед вчених, котрі займаються вирішенням означеної проблеми, виокремлюємо В. Бондаря, А. Колупаєву, Н. Савінову, В. Синьова, Н. Пахомову, В. Тарасун, З. Шевців, А. Шевцова та інших. Ці науковці розробляють теоретичні засади інклюзивної освіти, визначають зміст і методи інклюзивного навчання в системі освіти України.

Для нас важливим є прогресивний поступ бачення висвітлюваного явища на терені української педагогіки. Так, А. Колупаєва, котра перша в Україні здійснила докторське дослідження з проблем інклюзивної освіти (2007 р.), зазначала, що інклюзивне навчання «це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [12, с. 44]. Академік Академії педагогічних наук України В. Бондар у 2010 р. визначив інклюзивне навчання як процес і результат включення дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі загальноосвітньої школи [13, с. 39–43]. Наведені визначення поглиблюються у Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010 р.), де це поняття трактується як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [14]. У подальшому дослідники цієї проблеми уточнювали розуміння феномену і представляли його як систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [15], а також в умовах дошкільного, загальноосвітнього, професійного, вищого навчального закладу [16]. Із накопиченням наукових розвідок у цьому напрямі підходи до розуміння інклюзивного навчання розширилися, і це отримало відображення в оновленому Законі України «Про освіту» (2017 р.): «інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з ООП, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство...» [17].

Як бачимо, за відносно короткий час українська педагогічна наука і практика почала ширше розглядати сутність такого процесу, як інклюзивне навчання. І все ж, найближчим до нашого дослідження залишаємо розуміння UNESCO, котре передає бачення інклюзивного навчання як процесу звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі [10].

Це визначення органічно доповнює доктор педагогічних наук З. Шевців [6]: «Інклюзивне навчання – це спеціально організований та керований навчальний процес взаємодії учителя та учнів у загальноосвітній школі загального типу, у результаті якого відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів, засвоєння знань, умінь та навичок». При цьому для школярів з ООП загальноосвітній заклад загального типу передбачає створення умов для спеціальних освітніх послуг, а для навчання нормативних дітей означає свободу вибору між інклюзивним і звичайним класом.

Зважаючи на вищенаведені тлумачення, можна сказати, що навчання зазначеної категорії учнів передбачає пристосування освітнього простору до їх індивідуальних особливостей, надання якісних освітніх послуг таким учням на основі використання особистісно орієнтованого підходу, застосування індивідуальних, групових форм роботи, що враховують міру участі в них дитини з ООП.

Останнім часом усе більше батьків дітей з ООП бажають, щоб їхні діти навчалися та виховувалися у закладах загальної освіти. Зрозуміло, що така дитина відчуває значні труднощі у закладі загальної освіти, однак спільне навчання буде досвідом, яким вона зможе скористатися в подальшому житті. Для того, щоб такий досвід набував якомога позитивнішого характеру, необхідно (за В. Синьовим та А. Шевцовим [18, с. 11]) організувати освітню інклюзію на засадах рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; визнання здатності до навчання кожною дитиною та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу як рівноправних партнерів та перших учителів дітей; розробки навчальних програм на основі особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; визнання того факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; реалізації командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів.

Зауважимо, що модифікація шкільного середовища далеко не завжди вимагає переобладнання та пристосування приміщення. Переконані, що переважною мірою цей процес стосується соціального оточення і допомоги дитині з ООП та дітям з нормою розвитку налагодити здорове спілкування у колективі. Як зазначає А. Колупаєва [12, с. 28], почуття

приналежності є дуже важливим для дітей. Тому вчитель має створювати ситуації позитивних соціальних взаємин учнів. Завдяки контактам з однолітками діти розвиваються емоційно і соціально, вони вчаться жити у злагоді з людьми, у них формується самоповага. Сприятливе середовище заохочує всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей, до досліджень, ініціативи, творчості, що забезпечує успішне навчання і розвиток.

У зв'язку із зазначеним, перед педагогом (більшою мірою, аніж перед рештою спеціалістів, задіяних в інклюзивному навчанні) постають складні завдання щодо організації спільної дозвіллевої діяльності учнів інклюзивного класу, оскільки саме в ній реально подолати відчуження дітей з ООП від соціуму. У середовищі закладу загальної середньої освіти вони не стільки бачать, скільки відчувають свою відмінність від однолітків: школярі уникають контактів або, навпаки, зачіпають і ображають таких однокласників. Часто вчителі не помічають такої поведінки дітей на перервах, або пропускають повз увагу, бо просто не знають, як діяти і не в змозі допомогти дітям. Звичайно, тут можна звернутися за допомогою до психолога, однак цей спеціаліст один на весь заклад освіти, і кілька занять, проведених ним, об'єктивно не матимуть бажаного результату. Робота в цьому напрямі має бути системною і неперервною аж до вироблення в учнів стійких навичок соціальної взаємодії. Дітям треба навчитися цінувати унікальність, здібності кожного однокласника з порушеннями чи без них, а допомогти їм у цьому має насамперед педагог.

Аналіз вищезазначених джерел дозволив виокремити такі важливі моменти: інклюзивна форма навчання відкрита для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи інших особливостей, вона передбачає безбар'єрне навчальне середовище, адаптовані навчальні програми та плани, розроблені та опрацьовані методи й форми навчання та виховання, сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожного з учнів з тим, щоб вони відчували себе повноцінними учасниками шкільного життя.

Однак, найважливішою умовою, яка зробить можливим інклюзивному навчанню повною мірою виконувати свою роль в освіті, на нашу думку, є створення сприятливого соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі, дотримання якого дозволяє розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти, приймати всіх дітей, без виключення, в систему загальної освіти і суспільство, працювати над досягненням індивідуальної мети дитини з ООП, будувати міцні дружні стосунки з іншими дітьми. І тут необхідно проявити креативність і застосовувати інноваційні методи, що зможуть об'єднати інтереси й можливості кожної дитини.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Із метою з'ясування стану соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі було проведено емпіричне дослідження, базою якого виступив Комунальний заклад загальної середньої освіти № 1 м. Жовті Води, Україна, де впроваджується інклюзивне навчання. Ми обрали дітей других класів, оскільки в першому класі вони навчалися у закладі дошкільної освіти, а до школи прийшли в другий клас. У кожен із класів прибули діти з ООП: у 2-А клас – двоє, а в 2-Б – одна дитина. Саме тому в цих дітей адаптаційний період лише почався. Усього в дослідженні взяли участь 50 дітей (два класи по 25 осіб в кожному). Умовно визначили як експериментальну групу (ЕГ) учнів 2-А класу, і як контрольну (КГ) – учнів 2-Б класу. Для діагностики показників соціального клімату дитячого колективу було використано такі методики: анкета «Клімат у колективі» (Д. Михайленко), «Мій клас» (модифікація Ю. Гільбуха), проєктивні малюнкові методики «Мій клас» та «Школа тварин». Під час діагностики дітям надавалася допомога у двох випадках: при нерозумінні змісту інструкції показували зразок виконання та повторювали завдання, якщо діти його забували.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Проведений аналіз стану соціального клімату в кожному з інклюзивних колективів загалом засвідчив несприятливу атмосферу для взаємодії. Результати опитування за першою анкетною показали, що діти, у яких найбільше негативних відповідей (серед них виявилися і діти з ООП), відчують пригнічений настрій впродовж дня, проявляють пасивність при спробі більш тісного контакту, а то й зовсім уникають таких контактів, виражають негативне ставлення до спільної діяльності. В ЕГ 80% дітей відзначили низький ступінь сприятливості для роботи колективу. У КГ 16% дітей – доброзичливі стосунки у колективі, проте до позитивних характеристик колективу залишилися байдужими 84%, а високого ступеня сприятливості не було виявлено в жодній групі. Щодо ступеня несприятливих умов для роботи колективу, то ЕГ дала такі показники: початковий – 8%, середній – 36% і високий – 56%. У КГ приблизно такі ж результати. Припускаємо, що учні в обох групах бажають спілкуватися, однак, не мають досвіду та навичок такої взаємодії. Результати цього анкетування відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати тестування за методикою  
 «Визначення психологічного клімату в класі» (Д. Михайленко)**

Ступінь створення сприятливих умов для роботи колективу	ЕГ		КГ		Ступінь несприятливості для роботи колективу	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%		кількість	%	кількість	%
високий					високий	16	64	14	56
середній	5	20	4	16	середній	8	32	9	36
низький	20	80	21	84	початковий	1	4	2	8

Ми доповнили анкетування бесідою, метою якої було виявити можливі причини несприятливого клімату у колективі. Нам вдалося цікавим, що жодна дитина не вказала, що має непорозуміння з батьками, деякі учні вказали на непорозуміння із вчителями (12%), а 44% – з однокласниками. Як виявило це опитування, в обох колективах майже однаковий соціальний клімат і є певні проблеми, які, ми переконані, можна скоригувати.

Відповіді учасників дослідження на питання анкети «Мій клас» (методика Боврозера у модифікації Ю. Гільбуха) підтвердили результати попереднього опитування. Вважаємо необхідним зазначити, що діти обох груп вагалися з відповідями, деякі завдання потребували неодноразового повторення. Допомогало те, що ми мали змогу пояснювати дітям завдання, оскільки анкетування проводилося індивідуально (не всі діти розуміли, що прочитали, а були й такі, які ще не вміли читати). Звертаємо увагу на деякі відповіді учнів. Одним з питань анкети було про дітей у класі, з якими я не товаришую. Із ЕГ лише 5% дітей вказали, що кожен учень – мій друг, що показало бажання цих дітей товаришувати з однокласниками, і водночас, що переважна більшість учнів не так позитивно налаштовані. Є

діти, які завжди прагнуть настояти на своєму (25%), що не зовсім правильно, оскільки така поведінка може призвести до конфліктів з іншими. Вразило й те, що чимало учнів класу люблять битися з однолітками (52%). Це більше половини учнів, занадто багато, щоб залишити без уваги такий факт. І лише двоє дітей вказали, що клас веселий. Ми дійшли думки: якщо в колективі нічого не змінити, то в майбутньому будуть негативні наслідки, і ще раз переконалися, що правильно обрали середовище для нашого дослідження. Результати виконання завдань відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати діагностики за методикою «Мій клас»  
(модифікація Ю. Гільбуха)**

Ступінь	ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%
задоволеності	8	32	9	36
конфліктності	15	60	15	60
згуртованості	2	8	1	4

Проективна методика «Малюнок «Мій клас» дала змогу краще з'ясувати взаємини в класі та ставлення дітей до школи. Більшість дітей зобразили себе окремо від інших, що свідчило про нестабільність загального психологічного стану школярів. Можемо говорити навіть про емоційно неблагополучну позицію дитини, яка вказує на труднощі адаптації до перебування у класному колективі.

Проективна методика «Школа тварин» дала змогу вивчити стан взаємин у класі та з учителем, рівень тривожності та самооцінки учнів. Більше половини дітей розмістили себе ближче до верхньої частини аркушу, що трактується як висока самооцінка. тобто можна припустити, що вони не задоволені своїм становищем у колективі і прагнуть визнання з боку оточуючих. Ці показники збігаються із даними про те, що учні люблять битися, а отже, маємо об'єктивну картину стану соціального клімату у колективах. Контури фігур, які були в так званих «затемнених лініях», свідчили, що учні хочуть захистити себе від оточуючих.

Загалом, під час первинного обстеження за цими методиками ми спостерігали емоційно неблагополучну позицію дітей з ООП, яка вказувала на труднощі адаптації до перебування в класному колективі та невпевненість у собі, низьку самооцінку (діти розміщували себе в нижній частині аркуша), прояви тривожності (легкий натиск олівця). Результати емпіричного дослідження продемонстрували нестабільний, ближчий до несприятливого, соціальний клімату в колективах обох груп реципієнтів.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, ми розглянули теоретичні аспекти проблеми соціальної взаємодії в учнівському інклюзивному колективі. З'ясували, як розуміють інклюзивне навчання вчені в Україні та за кордоном, які умови його ефективності означаються у педагогічній науці. Аналіз літератури щодо цього показав, що останнім часом відбуваються докорінні зміни у розумінні явища інклюзії в усьому світі. Якщо двадцять років тому, коли вперше була піднята ця проблема, говорилося про інтеграцію осіб з інвалідністю як забезпечення їм рівності у праві на освіту, то сьогодні поняття інклюзії в освіті розуміють більш широко: мають на увазі не лише освітню, а й соціальну інтеграцію і відносять до осіб із особливими потребами представників різних національностей, біженців та інші категорії. І це вимагає перегляду підходів до організації інклюзивного освітнього процесу, забезпечення певних умов його ефективності.

В Україні також набувають поширення новітні наукові погляди на порушену проблему, вчені вивчають і розробляють освітні технології, в основу яких покладено принцип урахування інтересів дітей з ООП. Відповідно до поглиблення розуміння сутності явища інклюзії, поступово змінюються підходи до вирішення проблеми інклюзивного навчання в системі освіти. Свої дослідження українські науковці ґрунтують на світовому досвіді у цій сфері.

На нашу думку, найважливішою умовою ефективного запровадження інклюзивного навчання є створення сприятливого соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі. Результати здійсненого емпіричного дослідження показали, що соціальний клімат в обраних колективах доволі напружений, ближчий до несприятливого, діти з ООП почувають себе емоційно неблагополучно, вони невпевнені в собі, тривожні, мають занижену самооцінку. Водночас, усі школярі більш-менш активно включалися в ігрову діяльність, що дало змогу стверджувати, що саме такий вид роботи може слугувати засобом налагодження взаємин між дітьми.

**Перспективи подальших досліджень.** Ми передбачаємо, що стан соціального клімату в колективі залежить від рівня розвитку навичок соціальної взаємодії учнів, і на основі цього у подальшому плануємо підібрати комплекс інноваційних методів, який сприятиме формуванню і розвитку навичок соціальної взаємодії у дітей, що позитивно має позначитись на взаєминах та якості інклюзивного навчання у цілому.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

[1] Інклюзивне навчання: статистичні дані. [Електронний ресурс].



Міністерство освіти і науки України.

Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

- [2] С. Архипова, та Л. Смеречак, «Особливості соціального виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, вип. 24 (1), с. 8–15, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_011\\_2018\\_24\(1\)\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24(1)_4).
- [3] С. Миронова, *Педагогіка інклюзивної освіти*. Кам'янець-Подільський, Україна: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2016.
- [4] О. Федоренко, «Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання», *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 1, с. 79–85, 2015. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2015\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_1_13).
- [5] О. Чопік, «Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання», автореф. дис. канд. наук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013.
- [6] З. Шевців, «Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу», автореф. дис. д-ра наук, Рівненський держ. гуманіт. ун-т, Рівне, 2017.
- [7] А. Колупаєва та Л. Савчук, *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*, Київ, Україна: АТОПОЛ, 2011.
- [8] Linda Allal, Mossier Lucie Lopez, *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris, France: OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2005.
- [9] «Інклюзивна освіта: основні положення», *Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»*. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://ussf.kiev.ua/ie\\_inclusive\\_education/](http://ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/)
- [10] «Про головні враження з міжнародного освітнього форуму з інклюзії», *Освіторія*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://osvitoria.media/opinions/usi-oznachaye-usi-5-vrazhen-z-inklyuzivnogo-forumu-unesco>
- [11] Н. Софій, «Концептуальні аспекти інклюзивної освіти», *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*; Л. Даниленко, Ред. Київ, Україна, 2007.
- [12] А. Колупаєва, *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ, Україна: САММІТ-книга, 2008.

- [13] В. Бондар, «Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та психологія*, вип. 19(№ 15), 2010.
- [14] Міністерство освіти і науки України. (2013, Жовт. 01). *Наказ № 912 «Концепція розвитку інклюзивної освіти»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS13929>
- [15] Л. Міщик, «Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання», *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*, № 5, с. 139–142, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2012\\_5\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_32)
- [16] В. Бобрицька, «Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні», *Педагогічний процес: теорія і практика*, вип. 5/6, с. 7–11, 2015 [Електронний ресурс]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2015\\_5-6\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_5-6_3).
- [17] Верховна Рада України. (2017, Вер. 05). *Закон № 2145-VIII «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>.
- [18] В. Синьов та А. Шевцов, «Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні», *Дефектологія*, № 2, с. 6–11, 2004.

## CREATING AN ENCOURAGING SOCIAL ENVIRONMENT IN THE INCLUSIVE SETTINGS

### **Liudmyla Nikolenko,**

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,  
Chairperson of the Department of Pedagogy and Special Education  
Oles Honchar Dnipro National University.  
Dnipro, Ukraine.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>  
[L.nikolenko1@gmail.com](mailto:L.nikolenko1@gmail.com)

### **Vera Shilonova,**

doctor PhD, Chairperson of the Department  
of special and curative pedagogy  
Juraj Palesh Institute in Levoca  
of the Catholic university in Ruzomberok.  
Levoca, Slovakia.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3347-925X>  
[viera.silonova@ku.sk](mailto:viera.silonova@ku.sk)

**Abstract.** In the article the condition of the social climate in a student inclusive group is examined in the example of the second year classes of school № 1 in Yellow Waters city, Ukraine. The theoretical basis of the interaction in student inclusive group problem is the scientific works by scientists in the branch of inclusive education. The understanding of the concept «inclusive training» and the conditions of its efficiency in the pedagogical science are found out by the Ukrainian and foreign scientists. The analysis of the literature concerning it has shown that recently there are basic changes in understanding inclusion all over the world. If twenty years ago when this problem has been lifted for the first time, it was told about the integration of people with physical inability and ensuring their rights to education, today the inclusion concept has broader understanding: not only education, but also social integration are included, and the representatives of different nationalities, refugees and other categories are considered to be the people with special requirements. Such understanding demands the revision of the approaches to the inclusive educational process organisation, ensuring certain efficiency conditions. According to the authors, the major condition of effective introduction is the creation of a positive social climate in student inclusive group with forming and the development of social interaction skills in pupils. The presented results of empirical research have shown that the social climate in the selected groups is strained enough, it is close to an unfavourable one, the children with special educational requirements feel emotionally unsuccessful, they are lack of self-confidence, they have sense of anxiety and underestimated self-estimation. At the same time, all the children join in playing activity, and it gives an opportunity to assert that this type of co-operation can serve as the means of building relationships between the children in a inclusive group. In future the authors are planning to pick up the complex of innovative methods, that will assist forming and development of social co-operation skills for children, that must positively affect the social climate in a student inclusive group.

**Keywords:** inclusion; inclusive education; inclusive teaching; a student inclusive group; social co-operation skills; a social climate; the children with special educational requirements .

## **БЛАГОПРИЯТНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ КЛИМАТ В УЧЕНИЧЕСКОМ ИНКЛЮЗИВНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

**Николенко Людмила Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедры педагогики и специального образования  
Днепропетровского национального университета  
имени Олеся Гончара.

Днепр, Украина.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

[L.nikolenko1@gmail.com](mailto:L.nikolenko1@gmail.com)

**Шилонова Вера,**

доктор PhD, заведующая кафедры специальной и  
лечебной педагогики Института Юрая Палеша в Левоче  
Католического университета в Ружомбероке.

Левоча, Словацкая республика.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3347-925X>

[viera.silonova@ku.sk](mailto:viera.silonova@ku.sk)

**Аннотация.** В статье рассмотрено состояние социального климата в ученическом инклюзивном коллективе на примере классных коллективов вторых классов учреждения общего среднего образования № 1 г. Желтые Воды, Украина. Теоретическую основу проблемы взаимодействия в ученическом инклюзивном коллективе составили научные труды ученых в отрасли инклюзивного образования. Выяснено понимание понятия «инклюзивное обучение» учеными в Украине и за рубежом. Анализ литературы показал, что в последнее время происходят коренные изменения в понимании инклюзии во всем мире. Сегодня понятие инклюзии в образовании понимают более широко: имеют в виду не только образовательную, но и социальную интеграцию и к лицам с особыми потребностями относят представителей разных национальностей, беженцев и другие категории. Такое понимание требует пересмотра подходов к организации инклюзивного образовательного процесса, обеспечения определенных условий его эффективности. По мнению авторов, важнейшим условием эффективного внедрения инклюзивного обучения является создание благоприятного социального климата в ученическом инклюзивном коллективе путем формирования и развития у учеников навыков социального взаимодействия. Представленные результаты эмпирического исследования показали, что социальный климат в избранных коллективах достаточно напряжен, более близок к неблагоприятному, дети с особыми образовательными

потребностями чувствуют себя эмоционально неблагополучно, они неуверены в себе, тревожны, имеют заниженную самооценку. В то же время, все дети включаются в игровую деятельность, и это дает возможность утверждать, что именно такой вид взаимодействия может служить средством налаживания взаимоотношений между детьми в инклюзивном коллективе. В дальнейшем авторы планируют подобрать комплекс инновационных методов, который будет способствовать формированию и развитию навыков социального взаимодействия в ученическом инклюзивном коллективе.

**Ключевые слова:** инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивное обучение; ученический инклюзивный коллектив; навыки социального взаимодействия; социально-психологический климат; дети с особенными образовательными потребностями.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Inkluzyvne navchannia: statystychni dani. [Elektronnyi resurs]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.  
Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
- [2] S. Arkhypova, ta L. Smerechak, «Osoblyvosti sotsialnoho vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia», Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriiia 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika, vyp. 24(1), s. 8–15, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_011\\_2018\\_24\(1\)\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24(1)_4).
- [3] S. Myronova, Pedahohika inkluzyvnoi osvity. Kamianets-Podilskyi, Ukraina: Kamianets-Podilskyi nats. un-t imeni Ivana Ohiiienka, 2016.
- [4] O. Fedorenko, «Osoblyvosti sotsialnoi intehrovanosti molodshykh shkoliariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inkluzyvnoho navchannia», Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, № 1, s. 79–85, 2015. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2015\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_1_13).
- [5] O. Chopik, «Formuvannia vzaiemyn ditei z vadamy oporno-rukhovoho aparatu iz zdorovymy rovesnykamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia», avtoref. dys. kand. nauk, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2013.
- [6] Z. Shevtsiv, «Teoriia ta metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkluzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu», avtoref. dys. d-ra nauk, Rivnenskyi derzh. humanit. un-t, Rivne, 2017.
- [7] A. Kolupaieva ta L. Savchuk, Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia, Kyiv, Ukraina: ATOPOL, 2011.
- [8] Linda Allal, Moffier Lucie Lopez, Formative Assessment. Improving

Learning in Secondary Classrooms. Paris, France: OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2005.

- [9] «Інклюзивна освіта: основні положення», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». [Електронні ресурс].  
Доступно: [http://ussf.kiev.ua/ie\\_inclusive\\_education/](http://ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/)
- [10] «Про головні вразення з міжнародного освітнього форуму з інклюзії», Освіторія. [Електронні ресурс].  
Доступно: <https://osvitoria.media/opinions/usi-oznachaye-usi-5-vrazhen-z-inklyuzyvnogo-forumu-unesco>
- [11] Н. Софії, «Контсептуальні аспекти інклюзивної освіти», Інклюзивна школа: особливості організації та управління; Л. Даниленко, Ред. Київ, Україна, 2007.
- [12] А. Колупаєва, Інклюзивна освіта: реальність та перспективи. Київ, Україна: SAMMIT-knyha, 2008.
- [13] В. Бондар, «Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації», Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та психологія, вип. 19(№ 15), 2010.
- [14] Міністерство освіти і науки України. (2013, Зовт. 01). Наказ № 912 «Концепція розвитку інклюзивної освіти». [Електронні ресурс].  
Доступно: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS13929>
- [15] Л. Мишчик, «Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання», Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна», № 5, с. 139–142, 2012. [Електронні ресурс].  
Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2012\\_5\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_32)
- [16] В. Бобрицька, «Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні», Педагогічні процеси: теорія і практика, вип. 5/6, с. 7–11, 2015 [Електронні ресурс].  
Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2015\\_5-6\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_5-6_3).
- [17] Верховна Рада України. (2017, Вер. 05). Закон № 2145-VIII «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». [Електронні ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>.
- [18] В. Сьнов та А. Шевцов, «Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні», Дефектологія, № 2, с. 6–11, 2004.

*Стаття надійшла до редакції  
26 березня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-198-218](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-198-218)

УДК 94(477.83(86):271.4(092)

**Огірко Олег Васильович,**

кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри філософії та педагогіки  
Львівського національного університету  
ветеринарної медицини та біотехнологій  
імені С. З. Гжицького.

Львів, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7563-6992>

[OhirkoOleh@gmail.com](mailto:OhirkoOleh@gmail.com)

## ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СПАДЩИНІ АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО

**Анотація.** У статті проаналізовано засади духовно-морального виховання, запропоновані славетним українським релігійним та національним діячем, педагогом, опікуном та меценатом освіти митрополитом Андреем Шептицьким. Систематизовано його численні послання і пастирські листи виховного змісту, які і сьогодні не втратили своєї актуальності. Визначено роль митрополита Андрея у християнському та патріотичному вихованні української молоді. Вказано, що він називав виховання мистецтвом мистецтв. Проаналізовано головні елементи виховної системи Андрея Шептицького. Розглянуто основні підходи митрополита у формуванні духовного світогляду молоді, плеканні покори й мужності. Проаналізовано спеціальний Декрет про виховання виданий митрополитом Шептицьким. Підкреслено, що у вихованні молоді велика роль належить волі людини та її праці над собою. Систематизовано вчення Андрея Шептицького щодо важливості чеснот у духовно-моральному вихованні молоді. Звернено увагу на моральні чесноти: мудрість, мужність, стриманість і справедливість, а також на богословські чесноти: віру, надію, любов. Підкреслено, що слід плекати у молоді високі ідеали, а виховання повинно виробляти героїв. Наголошено на Послання до педагогів митрополита Андрея, яке засобами виховання закликає молодь вчитися любити свою землю, проявляти самостійність та індивідуальність. Звернено увагу на тісний зв'язок виховання в сім'ї, Церкві та державі, де їхня єдність дасть високий результат. Проаналізовано найважливіші принципи духовно-морального виховання, які використовував митрополит Андрей. Зазначено, що митрополит був покровителем українських шкіл,

вчителів та молоді, яким допомагав не тільки порадами але й матеріально. Вказано на те, Андрей Шептицький як педагог не тільки навчав молодь словами, але виховував прикладом власного життя, заснувавши Український Національний Музей, відстоював необхідність утворення українського університету у Львові, підтримував приватні школи, товариства, Наукове Товариство ім. Тараса Шевченка, читальні, гімназії, різноманітні молодіжні організації.

**Ключові слова:** духовність; моральність; виховання; митрополит Андрей Шептицький; педагог; опікун; меценат; декрет про виховання; християнське виховання; пастирське послання.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Духовна спадщина – це невичерпна скарбниця Божої мудрості, порад, вказівок сьогоdnішньому та прийдешньому поколінню, яке прагне бути вірним Богу, Батьківщині та своєму народу. Духовність проявляється: у долучені до традиційних духовно-моральних цінностей і народної духовної культури; у постійній праці над моральним вдосконаленням; у прагненні до істини (пор. Ів. 8, 32); у потребі до самопізнання і самореалізації; у необхідності слухати власну совість і зберігати її чистою; у прагненні зберігати мир у власній душі та в суспільстві; у вмінні користуватися своєю свободою і поважати свободу інших людей, бо свобода – це не бажання робити те, що хочеш, а бажання робити тільки те, що веде до добра; у творчості, скромності і здатності стримуватися; у здатності бачити в людях позитивні якості, приймати інших такими, які вони є; у прагненні до добра; у здатності любити і приймати любов. Духовність – це моральна або релігійна культура душі, тобто коли людина відповідає за свої вчинки перед собою, ближнім і Богом. Вона проявляється в людей, які постійно розважають над Словом Божим, вшановують його, читають Святе Письмо і реалізують його настанови у житті. Духовність – це приналежність людини до Божественного через віру, надію й любов, це життя людини у святості й досконалості.

*Моральність* – внутрішнє налаштування особи діяти відповідно до своєї совісті, свободи та волі. Духовність – це «вертикальний» вимір людського буття. Моральність – це «горизонтальний» вимір буття людини. Такою духовністю та моральністю володів й поширював її серед свого народу його великий син – праведний митрополит Андрей Шептицький, який є правдивим духовним подвижником України, знаковою духовною особистістю на межі XIX–XX століть.

Проблема духовно-морального виховання сучасної української молоді є досить актуальною в наш час. Сьогодні молодь виступає активною силою



політичних змін і залежно від того, які цінності вона вносить у ці зміни, яку мораль впроваджує, багато в чому буде залежати майбутнє суспільства, його культура, напрям трансформації. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності і культура були демократичними. Їх формування – завдання актуальне і таке, що потребує нагальної уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему духовно-морального виховання особистості шкільної та студентської молоді, її духовну та моральну компетентність досліджувала низка українських педагогів, зокрема: І. Бех, О. Вишневський, О. Дубасенюк, В. Жуковський, І. Курляк, К. Плівачук, Л. Романюк, І. Сіданіч [1], Г. Шевченко та ін.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** статті є визначення ролі духовності та моральності особистості в системі духовно-морального виховання сучасної молоді, а також поглиблення духовно-етичних знань світочів української духовності, відродження життєстверджуючого мислення та набуття духовного життєвого досвіду на основі християнського віровчення, досвіду тисячолітньої традиції християнства в Україні, щоб виховувати духовно багату та морально досконалу особистість.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено **завдання** узагальнення духовної спадщини Андрея Шептицького в царині духовно-морального виховання підростаючого покоління, як в особистому так і в сімейному та громадському житті. Важливо вибирати життєві пріоритети, цінності, на які вказував великий митрополит, як своїми повчаннями так і благородними, безкорисливими вчинками, що заслуговують наслідування в сучасному світі.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

У статті використовується концепція теоцентризму, згідно якого не людина, а Бог є центром світу, джерелом життя та усякого добра, а також креаціоністський підхід, який як альтернативний до еволюціоністського підходу, наголошує, що світ створений згідно творчого Божого задуму.

Принципами духовно-морального виховання є наступні: ненасилля; поєднання поваги до особистості молоді з розумною вимогливістю до них; єдність педагогічних впливів; принцип особистості; принцип системності, послідовності й наступності у вихованні; зв'язок виховання з життям; індивідуальний підхід до молоді у вихованні; єдність педагогічних вимог навчальних закладів, сім'ї, Церкви і громадськості; гармонійне поєднання свободи, відповідальності та необхідності; цілеспрямованість виховання; антропологічний принцип (повага людської гідності, згідно якого людина,

створена на образ і подобу Божу, покликана пізнавати і любити свого Творця та своїх ближніх); принцип невпинного піклування; своєчасність; відповідальність; любов; покора; інтеріоризація (увнутрішнення); містагогія (променеви́й процес виховання).

Найважливішими принципами такого виховання є аксіологічні принципи, а саме: принцип природовідповідності (врахування природи людини, вікових та індивідуальних особливостей); принцип культуровідповідності (органічний зв'язок з історією українського народу, традиціями, звичаями); принцип особистісної орієнтації (наявність індивідуального підходу); принцип соціальної відповідності (формування у молоді готовності до розв'язання життєвих проблем); принцип превентивності (запобігання негативних проявів поведінки у молоді); принцип життєвої смислотворчої самодіяльності (постійне самовдосконалення); принцип свободи совісті (можливість особистого вибору). Використовуються методи духовно-морального виховання молоді, а саме методи формування совісті, поведінки, почуттів.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Стаття виконана в рамках Проекту МОН України «Духовно-моральне виховання молодого покоління в Україні» на базі створеної при Національному університеті «Острозька академія» науково-дослідницької лабораторії християнської етики, християнської психології та християнської педагогіки.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Митрополит Андрей Шептицький (1865–1944) впродовж 44 років з 1901 по 1944 рр. очолював Церкву й українське суспільство. За титанічні заслуги його визнають етнархом (батьком народу), князем української Церкви, Слугою Божим, українським Мойсеєм, праведником, Апостолом правди та єдності, який провадив народ дорогою віри та свободи. Він був правдивою «*homo religiosus*» – людиною, яка спроможна заглянути поза межі власного тілесного виміру та віддавалася осмисленню трансцендентного, надприродного Божественного буття. Митрополит Андрей – славетний християнський гуманіст та педагог XIX–XX ст., планетарна постать.

В умовах ідеологізації, атеїстичної, матеріалістичної, марксистсько-ленінської системи виховання та відсутності реальної свободи совісті в колишньому радянському суспільстві славетну постать митрополита Андрея Шептицького не тільки не вивчали, але й несправедливо всіляко зневажали і очорнювали, називаючи його ворогом українського народу і

фашистським колабораціоністом. Будь-які публікації, що об'єктивно висвітлювали роль і місце Церкви та її провідників в суспільно-політичному житті, були заборонені. Тільки внаслідок загальної демократизації суспільства, відродження Церкви рівно 30 років тому в 1990 р. появилися можливості об'єктивного висвітлення постаті митрополита Андрея. В цьому 2020 році на державному рівні відзначаємо 155-річчя від народження Андрея Шептицького й одночасно повернення українському народові правдивого, історичного, національного, виховного значення його постаті, в також можливості поглиблення його колосальної духовної спадщини.

Митрополит Андрей був духовним сином святого Василій Великого (329–379), Архієпископа м. Кесарія Каппадокійська, засновника християнської системи виховання, перших шкіл, сиротинців, лікарень, притулків, які будувались при монастирях, де здійснювалось навчання й опіка над потребуючими. Він жив згідно християнської віри, моралі та Закону Божого, а також ділився набутим досвідом з іншими. Граф Андрей Шептицький – правдивий аристократ (не визнавав над собою жодного володаря окрім Господа Бога) духу і тіла. Був доктором права, теології та філософії.

Святий Іван Золотоустий (344–407) повчав: «Немає жодного вищого мистецтва, ніж мистецтво виховання», а тому митрополит Андрей, як великий педагог і опікун української молоді дбав за її християнське і патріотичне виховання, повчаючи: «Пам'ятайте, що християнське виховання є більшим добром, ніж усе добро світу». Він старався про те, щоб молодь любила свою Батьківщину та шанувала своїх ближніх, а тому писав: «Християнин має любити всіх людей, але се не перешкоджає, що найпершою любов'ю має любити свою родину і свою вітчизну. І як любов до ближнього не противиться любові до родини, так не противиться і любові вітчизни. Християнин може і повинен бути патріотом, але його патріотизм не може бути ненавистю ані не сміє накладати обов'язків, противних вірі. Те, що видавалося б патріотизмом, а було ненавистю або противилося би вірі, не є правдивим патріотизмом. Любов на ділах, а не на словах полягає. Хто на своїм становиську, сповняючи совісно свій обов'язок, працює для добра народу, є ліпший патріот, як той, котрий много говорить, а мало творить. Любіть всі своє, свого тримайтеся і про своє дбайте, але стережімося ненависти, бо ненависть – се чувство нехристиянське» [4, с. 4].

В Посланні до педагогів славетний митрополит наголошував, що у духовно-моральному вихованні молоді християнська наука має пронизувати увесь навчальний процес. Митрополит Андрей Шептицький вважав, що правдиве духовне виховання тісно пов'язане із щоденною практикою

спілкування з Творцем, що виражається в молитві, а тому неодноразово звертався до батьків: «Найважливіша справа для Церкви, народу й родин, щоб діти були добре виховані... Щоб той обов'язок виховання дітей як слід виконати, пам'ятайте на мою так часто повторювану раду: спільно молитися рано й увечір вголос, по змозі з Молитвослова. При вас і мала дитина, яка ще нічого не розуміє, привикне до молитви, вслухаючись в слова Отче нашу і Символу віри. А кожне слово важливе, кожне слово є дверима до неба; воно підносить душу з болота матеріального життя і повсякденної злоби, біди й нужди до чогось вищого, святого, чистого, – до Бога, до того життя, що нам його дає Благодать Ісуса Христа» [5, с. 110].

З особливим пієтетом митрополит ставився до мистецтва виховання, яке здобувається довголітньою практикою життя та глибокими знаннями в царині педагогіки. «Виховання – то річ не тільки незвичайно важна, але і незвичайно трудна. Слушно названа вона «мистецтвом мистецтв» і «знанням всякого знання». Митрополит Андрей наголошував, що елементами виховання є: сугестія, наука, християнська атмосфера. Основою всякого виховання він вважав: збереження невинності у молоді; плекання покори, мужності і молитви, а ціллю всього процесу виховання є загальний розвиток особистості, всіх її здібностей. Критично аналізував різноманітні гуманістичні теорії виховання, які спиралися тільки на науку, мистецтво і культуру. Митрополит Андрей розумів людину, не як результат еволюції світу, а як творіння Боже, що має синівське ставлення до Бога. Вважав, що метою життя людини не є заспокоєння своїх тілесних потреб, а вища євангельська мета: «Шукайте перше Царство Боже та його справедливість, а все те вам докладеться» (Мт. 6, 33).

Відстоюючи принцип природовідповідності у вихованні, митрополит писав: «Метою кожного виховання є такий розвій дитини, щоби з неї стався дорослий чоловік з розвиненими і старанно плеканими усіма спосібностями ума, волі й серця. Той розвій зависить, очевидно, від поняття про людину, яка є провідною гадкою виховання. Те поняття зависить знову від цілого світогляду, серед якого приходиться людині жити. Для кого життя не є нічим іншим, як заспокоюванням природних потреб, тоді у цьому матеріалістичному світогляді виховання дитини буде прямувати до того, щоби виробити в чоловіка ті спосібності й сили, які в першому ряді служать заспокоєнню його матеріальних потреб. Ті ж люди, що для них людина є найвищим автономним еством, спосібним до безконечного розвою науки; мистецтва, культури, будуть у вихованні шукати розвою цілої людської природи зі всіма її прикметами і вадами, щоби виплекати носіїв найвищої та найвсесторонішої цивілізації; будуть плекати всесторонне знання, поезію і всякого роду мистецтва, творчого

або критичного, себто будуть прямувати до мети гуманістичного розвою людства й одиниць. Для нас же виховання прямує до вироблення всіх чеснот християнського життя. Для нас людина – це Божа дитина, яку треба виховати на вірного і доброго слугу, на доброго сина Всевишнього Бога, достойного, о скільки це можливе, до того достоїнства, що переходить найвищі думки самих небесних ангелів. Виховання має зробити з чоловіка святого громадянина небес, товариша ангелів і усіх святих у небі. Саме виховання, очевидно, всього не може зробити; велику участь має воля чоловіка і його праця над собою самим. Але заохотити його до тої праці, навчити правильно над собою працювати, вщепити в його серце любов до тої праці й ум його збагатити знанням усього, що до тої праці потрібне, – це завдання виховання» [6, с. 231].

У своєму творі «Християнська Праведність» (1935 р.) славетний митрополит наголосив на важливість чеснот у духовно-моральному вихованні молоді. Під поняттям чесноти український Мойсей розумів постійну природну схильність і силу волі людини робити добро. Чеснота – це схильність правильно поступати (Флп. 4, 8). Особливу увагу він звертав на моральні чесноти (природні, набуті): мудрість, мужність, стриманість і справедливість.

У своєму творі «Божа Мудрість» (1932–1933 рр.) митрополит Андрей звернув особливу увагу на чесноту мудрості, як безкорисливе, чисте прагнення до істини, а тому просив у Бога мудрість «щирого й простого наміру, мудрість простоти, мудрість щирости, ... мудрість послуху, послуху Твоєму законіві, Твоїй Церкві, ... мудрість убогости, хай ніколи не оцінюю дїбр інакше, як за їх дійсною вартістю, ... мудрість чистоти, .... мудрість терплячости, мудрість покори; мудрість веселости й поваги, мудрість Господнього страху; мудрість правдомовности й добрих діл...».

Митрополит Андрей особливий наголос робив на Богословські (Божі, надприродні, влиті) чесноти: віру, надію, любов. Він не тільки навчав про ці чесноти та вважав, що вони є найкращим засобом у християнському вихованні молоді, але він ними жив і практикував у щоденному житті. Його вчинками завжди керувала любов до людей, правди та чесноті. Цю величезну любов до Бога і людей йому з дитинства прищепила матір Софія Шептицька, яка була прекрасним педагогом і митцем.

Андрей Шептицький підкреслював, що виховання повинно сприяти формуванню високих ідеалів. Наголошуючи на важливості принципів цілеспрямованості та самовдосконалення у вихованні, митрополит писав: «Думаю, що одною з найважливіших справ, то плекання в молоді високих ідеалів. Виховання, яке даємо, повинно виробляти героїв, бодай так, щоби деякі з вихованих Церквою молодих ставали великими християнами. Можна і треба

плекати різні великі Ідеали, ідеал наукової праці, ідеал витривалої консеквентної і ідейної праці для родини й для народу, як хто хоче стати учителем молоді, виховником, провідником громади, тощо. Але кожному із молодих треба безумовно ідеалу бути добрим, а то і звершеним, великим християнином. До певної міри мусить молодь зрозуміти, що від того зависить успіх в осягненні усіх інших ідеалів. Усі інші ідеали життя, коли не є просвічені світлом християнської віри і Божої благодаті, легко викривляються і стаються висказом не тільки самолюбства, але нераз і грубого матеріального самолюбства. ... Найвищі і найкращі патріотичні ідеали, коли сам патріотизм не є по-християнськи понятою любов'ю свого народу, може бути тільки матеріальним бажанням робити на патріотизмі якнайліпші інтереси!» [6, с. 232]. Митрополит навчав, що суспільство зобов'язане дбати про інтелектуальний розвиток молоді, але в цьому воно ніколи не має іти всупереч батьківському вихованню.

Пріоритет виховання праведний митрополит Андрей Шептицький покладав на сім'ю, Церкву та суспільство, використовуючи принцип єдності педагогічних вимог школи, сім'ї, Церкви. Він наголошував, що найпершими вихователями молоді є її батьки. «...як довго батьки не дбатимуть про виховання дітей, як довго діти не навчатися шанувати своїх батьків – так довго і чоловік, і жінка, і діти не будуть добрими християнами, хоч би і до церкви ходили та й інші християнські обов'язки сповняли!» [7, с. 17].

Вказував на особливу роль батька та матері у духовному вихованні молоді, на що свого часу теж наголошував великий український педагог Костянтин Ушинський: «Родина – це перша школа, а мати – перша вчителька». Митрополит підкреслював: «Добра матір розуміє, що виховання дітей – велика і трудна річ і що треба добре працювати над дітьми. А передусім християнка знає, як то треба діти всіма способами стеречи від злого, а частою молитвою випрошувати ласку з неба, бо добрі діти – то дар із неба, і даром з неба є знати, як поступати з дітьми, як їх добре виховувати» [8, с. 28]. В посланні 1940 р. митрополит закликав: «Щоб вберегти дітей від великої небезпеки, нехай батьки впроваджують у родинне життя спільні молитви, і то співані. Нехай читають вголос Святе Письмо і побожні книжки».

Прагнення до досконалості у вихованні молоді митрополит черпав із Христової науки: «Тож будьте досконалі, як Отець ваш небесний досконалий» (Мт. 5, 48), а тому писав: «На мою думку, треба дитині від перших літ, як тільки приходить до розуму, говорити про святість душі і про молитву до Всевишнього. Думаю, що і ми маємо ум Христовий, – у всіх виховних інституціях треба вчити молодь, щоб до щоденних молитов додавала

благання: Зроби нас святими!» [6, с. 232]. Як кваліфікований педагог А. Шептицький наголошував: «...мільйони людей з жаждою очікують Божого Слова і помочі. Щоб заспокоїти їх потреби, мусимо в першій ряді дбати про християнське життя, про аскезу, про святість в нас самих, без неї не зможемо нічого зробити». «Молодь треба виховувати в щирій любові до Вселенської Церкви і Батьківщини. Недостойний Христа той, хто патріотичні обов'язки ставить вище від релігійних обов'язків» [6, с. 233].

Андрей Шептицький дотримувався принципу невпинного піклування у вихованні, а тому наголошував: «Не вистачить однак навчати і старанно навчати, треба надто і добре навчати. Треба уміти з дітьми зблизитися, стати хоч трошки до них подібними лагідністю, добротою, зичливістю. Треба дітей любити, любов їм дарувати і вибрати спосіб розмови з ними відповідний до способу мислення дітей і уживати висловів і порівнянь, наближених до уявлень дітей; а щоб зуміти це все зробити, треба над собою працювати... Просто цілий напрям життя, найосновніші поняття життя, усі чесноти християнина, а звідти й ціла вартість його праці, залежить від того, чи він замолоду перейнявся наукою віри...».

Митрополит, наголошуючи на принципі зв'язку виховання з життям, звертався до вчителів: «Ви, що працюєте безпосередньо над вихованням молодіжи, старайтеся о просвічене їх розуму, но не менше о ублагороднене їх серцець. Давайте молодіжи таку просвіту, котра би їх научила не лиш теорії, але також і практики життя. Учть їх жити... Нехай вже молоді діти учаться любити свою землю, нехай учаться діти при ній працювати... Виробляйте в молодіжи самостійність, індивідуальність, учть їх на себе більше числити, ніж на других, не оглядатися на поміч правительства і краю, але власною ініціативою дороблятися самостійного биту» [9, с. 193].

У християнській педагогіці, як зазначав послідовник митрополита Андрея Шептицького галицький педагог і священник Юліян Дзерович (1871–1943), є три чинники виховання: сім'я, Церква й держава. Сім'я здійснює індивідуальне виховання, Церква – моральне і релігійне виховання, а держава, зокрема, навчальний заклад – національне й громадське виховання. Сім'я реалізує таке виховання за природним правом, Церква – за Божим правом, а держава – за історичним правом.

Християнська сім'я є підставою всякого суспільного ладу, його джерелом та найважливішою клітиною. Наголошуючи на цінності християнських родин, митрополит Андрей Шептицький навчав: «На ніщо не здається одиницям і цілому народові заможність, просвіта та патріотизм, коли не буде в ньому ладу. І так, як той, що хоче збудувати собі хату, кладе насамперед підвалину, – бо від тієї підвалини залежить, чи хата

буде сильна, чи зараз розвалиться, – так само той, що дбає про суспільний лад, мусить насамперед подбати про родину» [7, с. 18].

Митрополит приділяв багато сил та уваги вихованню дітей у християнській сім'ї, дотримуючись давньої ідеї про «*tabula rasa*» – «чиста дошка», яку використовували: античний філософ Арістотель, англійський філософ Джон Лок та інші. Він писав: «Душа маленької дитини – як та незаписана картка паперу, на ній кожне враження записується сильно. Якщо воно святе і добре, то лишиться дитині щось із християнського життя на ціле життя. Якщо воно погане, гидке, то воно на душі дитини може лишити поганий слід на ціле життя». Тому дітей, як ні для кого іншого, є важливою здорова атмосфера у сім'ї, у рідній хаті, яка є першою та найважливішою школою, де між всіма родичами панують згода і любов. Де батьки дають добрий приклад своїм дітям, застерігаючи їх від злого, можуть вважати, що вже таким чином зробили найбільшу частину у вихованні своєї малечі.

Вся родина, зокрема батьки дитини, ніколи не повинні жаліти дітям своєї любові, адже чим більше її подарують в дитинстві, тим більше отримають її у відповідь на старості своїх літ.

Чинниками сімейного виховання, яке є основою духовно-морального виховання, є: любов, яка повинна бути діяльною і вимогливою, а також розважливою, справедливою і шляхетною; дисципліна, основою якої є пильність та послух разом з довірою; покарання, які мають бути справедливими, педагогічними, моральними, що застосовуються у разі необхідності (ніколи не слід карати дітей в моменті гніву, а слід спочатку добре розібратися у даній ситуації); нагороди як вираз задоволення, що мають бути справедливими і не викликати в дітей почуття заздрості, ненависті до інших, а, навпаки, радість за інших. Сімейне виховання тісно поєднане з принципом превентивності духовно-морального виховання.

Важливим аспектом, за словами праведного митрополита, є дбання батьків про науку своїх дітей, зокрема, у державних школах: «Ви, родичі, пам'ятайте, що єсть вашим святим обов'язком перед Господом Богом працювати над добрим вихованням своїх дітей і посилати їх до школи, де лишень можливе. Дбайте про них, бо від того залежить ваше щастя на старі літа, від того залежить і щастя ваших дітей. Якщо ж батьки випустять з-під уваги цей, не мало важливий елемент, існуватиме небезпека того, що діти виростуть злими християнами та не стануть чесними людьми...».

Митрополит Шептицький як славетний український педагог не тільки навчав молодь словами, але виховував прикладом власного життя і особливо ділами, бо як повчає відома латинська приповідка: «*Verba docent, exempla trahunt*» – «Слова навчають, приклади потягають». Він проявляв милосердя і



турботу до бідних, знедолених, покривджених, переслідуваних, несправедливо засуджених, закликав бачити у ближньому самого Христа.

Вважаючи справу розбудови освіти й культури засобом національної оборони поневоленого народу, митрополит заснував Український Національний Музей (1905 р.), відстоював необхідність утворення українського університету у Львові, підтримував приватні народні школи ім. Б. Грінченка, князя Данила, єдину міську українську школу ім. М. Шашкевича, товариства «Просвіта», «Рідна Школа», Наукове Товариство ім. Т. Шевченка, читальні, школи для ремісничої і гімназійної молоді, організації «Пласт», «Луг», «Сокіл-Батько», «Українська Молодь Христові», сприяв видавництву журналів для молоді «Наш Приятель», «Поступ», «Українське Юнацтво». В його особі молоді художники, музиканти знайшли надійного покровителя і мецената.

Матеріально допомагав багатьом школам. Здібним дітям та молодим перспективним богословам сприяв у навчанні у вищих навчальних закладах, семінаріях Риму, Відня, Інсбруку, Фрібургу, Кракова. Він був фундатором лічниці, Богословської Академії, надавав грошову допомогу різним релігійним, культурним та освітнім установам. З його ініціативи засновано Львівську греко-католицьку богословську академію (1928 р., ректор о. Йосиф Сліпий), Богословське наукове товариство (1923 р.), Український католицький інститут церковного з'єднання ім. Йосифа-Веніаміна Рутського (1939 р.). Як педагог, філософ і богослов був магістром кандидатів до монастиря у Добромилі, професором теології у Христинополі [3, с. 235].

Щороку своїм коштом митрополит утримував 20 бідних юнаків та 20 дівчат, даючи їм можливість отримати найрізноманітнішу освіту. На свій кошт у Львові збудував середню школу на вул. Замкненій (теперішня СШ № 34), допомагав грошима приватним школам. Митрополит допомагав і дитячим установам. Після першої світової війни зібрав сиріт, щоб дати їм опіку. Для них влаштував декілька «Сиротинців».

Митрополит жертвував на виховання молоді величезні суми, завдяки чому у Львові зразково діяли «Бурса Товариства педагогічного» і жіноча гімназія. Крім того стараннями українського Мойсея вчителям виплачувались стипендії, а Церква утримувала близько 1600 шкіл. Митрополит був також великим опікуном молоді, для якої засновував школи, бурси, інститути. Завдяки князю Церкви було відкрито Дівочу гімназію сестер Василіанок, якій владика подарував один з найбільших будинків у Львові. Опікою Шептицького було збудовано велику «Бурсу рідної школи» на 120 учнів у Львові. Пізніше аналогічні бурси будувались по всій території Галичини і Волині. У 20-х роках ХХ ст. у митрополичих

будинках св. Юра працювала Українська народна школа ім. Грінченка, а у передмісті Львова Шептицький закупив три будинки під приміщення Української народної школи імені князя Лева та читальню «Просвіти». За кордоном на кошти Слуги Божого навчались молоді богослови і художники [2, с. 235].

В 1933 р. митрополит Андрей провів з'їзд «Українська молодь Христові» за участю 100.000 молоді, а також збирав і передавав кошти та зерно для голодуючих Сходу України. Зокрема, різко виступив проти голодомору 1932–1933 рр. (Пастирське послання «Україна в передсмертних судорогах»). В той час, коли молодь нацистської Німеччини присягала на вірність біснуватому фюреру Адольфу Гітлеру, а радянська молодь присягала на вірність «вождя народів» Йосифа Сталіна і комуністичної партії, українська молодь завдяки славетному митрополиту і українському Мойсею склала присягу на вірність Господу нашому Ісусу Христу. Ніхто з єпископів у цілій Європі не виступав так відкрито й беззастережно проти нацизму та фашизму. Засуджуючи переслідування євреїв, звернувся (грудень 1941 р., лютий 1942 р.) з протестом до рейхсфюрера СС нацистської Німеччини Генріха Гімmlера проти нищення єврейського населення у Галичині. За згодою Шептицького значна кількість євреїв переховувалася у монастирях та митрополичій резиденції у Львові. В лютому 1942 р. митрополит звернувся до самого Адольфа Гітлера з різким осудом акції знищення євреїв. За свідченням тогочасного оточення Гітлера, він попав у страшну лютю, але згодом висловився, що «графа Шептицького за це варто б повісити, але митрополит Шептицький може собі на таке дозволити».

Владика Андрей критикував ідею марксистсько-ленінського вчення про те, що відносини між людьми побудовані на протистоянні між класами. В пастирському посланні «Про переслідування християнської віри в Радянській Україні, Білорусії, Росії» (1930 р.) єтнарх Шептицький засудив ідеї комуністичної ідеології, як ворожої людству: «Горстка злочинців, що завдяки дивним обставинам змогла захопити в свої руки всяку владу в Москві, поставила собі задачу боротися проти Бога, проти людської совісти й усього того, що є якою-небудь благороднішою чи вищою ідеєю. ... у кожне село впроваджували зародки ненависти молодших зглядом старших, убогих зглядом багатших, нищили нарід матеріально і морально...».

В 1942 р. в листі до Папи Пія XII митрополит Андрей засудив нацизм, як ідеологію людиноненависництва: «Ця система брехні, обману, несправедливості, грабунку, спотворення всіх ідей та порядку; ця система егоїзму, перебільшеного до абсурдної цивілізації межі тотального

божевільного націонал-шовінізму, ненависті до всього, що є красивим та добрим, ця система становить собою таке щось феноменальне, що найпершою реакцією при вигляді цього монстра є онімиле здивування. Куди заведе ця система нещасний німецький народ? Це може бути не що інше, як дегенерація людства, якої ще не було в історії» [12].

Осторонь такої важливої справи виховання молоді, яку так ретельно плекав митрополит Андрей Шептицький, не може бути українська загальноосвітня та вища школа, яка повинна забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом християнської моралі та національної духовності, який би допомагав формувати свідомих українців, для яких первинними є Бог і Україна, спонукав би учнів та студентів у співпраці з Богом вирости корисними своєму народові.

Педагогічна спадщина митрополита Андрея Шептицького є неоціненним скарбом української національної педагогічної думки, яка повинна належно використовуватися у вихованні молоді, формуванні та підготовці педагогічних кадрів.

Головним принципом виховання згідно вчення митрополита Андрея був принцип теоцентризму, згідно якого Бог у Пресвятій Трійці має бути центром всієї системи духовно-морального виховання. Найважливішим у вихованні молоді митрополит вважав дотримання основного морального закону людства – Десяти Заповідей Божих, який належно розкриває обов'язки людей щодо Бога і щодо ближніх та закликає кожну людину шанувати батьків, власне і чуже життя, чистоту, майно, честь, славу, гідність і почуття.

Духовно-моральне виховання розділяє духовне життя людини на три складові частини: мислення, чуттєвість і воля. Людина, як і весь світ походить від Бога. Вона залежна від Бога і має суттєво важливі відносини з Ним. Людина складається з душі і тіла, із матерії і духу, із дочасного і вічного. Вона пізнає правду про себе, про світ і про Бога. Лише тоді, коли вона намагається зрозуміти, ким є, що становить її велич, а також велич інших людей і велич Творця, Який усе створив на добро людини, то усвідомить себе як особу. Головний принцип духовно-морального виховання стосується пріоритету духовного над матеріальним.

Духовно-моральне виховання є безперервною працею над формуванням душі й тіла людини для досягнення нею повної злуки з Богом. Метою цього виховання є виявлення, формування та розвиток природних та надприродних задатків душі й тіла, до осягнення єдності життя людини з Божими законами. Духовно-моральне виховання – це процес формування й розвитку духовного та фізичного потенціалу людини.

Принципами духовно-морального виховання є наступні: ненасилля; своєчасність; єдність педагогічних впливів; принцип особистості; антропологічний принцип (повага людської гідності); невинне піклування; відповідальність; любов; покірність; інтеріоризація (увнутрішнення); містагогія (променевиий процес виховання).

Духовно-моральну педагогічну спадщину праведного митрополита Андрея Шептицького слід глибоко вивчати, аналізувати та активно застосовувати у вихованні учнівської та студентської молоді, формуванні та підготовці педагогічних кадрів. У духовно-моральному вихованні молоді найважливішими завданнями є: формування розуму; творення на основі розуму та віри власних ідеалів та чеснот; досягнення стану, в якому: у розумі людини пануватиме віра і вона керуватиметься чесною мудрістю, що наставляє розум розважно шукати правду; у волі – любов, що керуватиметься чесною справедливістю, що наставляє волю бажати знайдену розумом правду; у почуттях – надію, які керуватимуться чеснотами мужності і здержливості, які керують почуттями у небажаній ситуації і стримують нахили злих почуттів; утвердженням стану, за якого розум, віра і совість управлятимуть всіма порухами волі.

Духовно-моральне виховання базується на житті людини: у вірі, яка все прощає і зносить; у надії, яка ніколи не розчаровує та у любові, яка взамін нічого не вимагає.

Засобами духовно-морального виховання молоді український Мойсей вважав: участь молоді у Святій Літургії, молитви, слухання Слова Божого та його наслідування, важливість жити згідно Євангелія, приймання Святої Євхаристії, пильнування чистоти душі, очищуючи її у Святій Сповіді, а також правильне розуміння вчення Церкви, яка закликає бути практикуючими християнами.

Особливо у духовно-моральному вихованні молоді митрополит наголошував на розумінні гріха, як найбільшого зла. Бо коли людина не усвідомлює своєї гріховності, то вона не розуміє самої себе. Серед головних гріхів, Слуга Божий виділяв наступні: «гордість, лакізм, безстыдність, гнів, непомірованість, заздрість, лінивість» [10, с. 115]. Шляхами звільнення від гріха митрополит вважав невинність, покаєння, чеснотливість, прийняття Пресвятої Євхаристії. Український Мойсей вказував на найбільший гріх – вбивство у декількох його проявах: так зване й досить поширене «казарне» вбивство; вбивство дітей в утробі матері; самогубство; політичне вбивство тощо. Він засуджував політичні вбивства (Послання «Не убий», 1942 р.) [11, с. 265]. Наголошував: «Любов ближнього є основою цілого християнського життя» (Про злочин чоловікоубійства, 1942 р.). «Не потоком шумних,

галасливих фраз, а тихою, невтомною працею любить Україну!» – закликав митрополит Андрей Шептицький.

Найважливішим у духовно-моральному вихованні молоді український етнарх вважав наслідування Христа та його чеснот: великої любові до ближніх і ворогів; покори, лагідності, терпеливості, милосердя («блаженні милосердні...» (Мт. 5, 7)), ревності, справедливості та мужності.

16 липня 2015 р. Папа Римський Франциск підписав декрет, яким усьому світові проголосив геройські чесноти митрополита Андрея Шептицького, який виявив їх у справах віри, надії та любові і практикував чесноти мудрості, справедливості, мужності й стриманості. Вся Вселенська Церква називає його праведним та закликає всіх наслідувати його чесноти.

Багато послань митрополита, зокрема більшість його пастирських листів, були й залишаються вказівками і науками для багатьох. Писання митрополита є дороговказами для усіх на дорозі до вічності. Прикмета його пастирських писань – вчити та виховувати. Зокрема, ці настанови викладені у декреті «Про виховання», де владика Андрей висвітлював основні чинники впливу на виховання і формування дітей та молоді. Слуга Божий Андрей постійно наголошував на тому, що відповідальність за виховання несе кожна людина: батько, мати, вчитель, священник, тощо.

Митрополит Андрей Шептицький увійшов в історію української Церкви та народу як одна з найвизначніших, знакових, маєстатичних постатей ХХ століття. Його безперечно можна вважати одним із найкращих педагогів, богословів та діячів української культури, мистецтва і науки. Був всесторонньо розвиненою особистістю, яка, отримавши добре батьківське виховання, старалася все своє життя жити згідно християнської віри, моралі та Закону Божого, і не лише жити, але й ділитися набутим досвідом з іншими. Владика Андрей добре розумів важливість свого обов'язку провадити повірену йому паству, і віддано сповняв його впродовж усього свого пастирського служіння. Митрополит Шептицький, розуміючи, що діти та молодь є запорукою майбутнього, закликав: вчителів, священників, батьків до наполегливої праці. Український Мойсей неодноразово просив у вірних дотримуватися у своєму житті найважливіших християнських принципів, вчитися жертвовної праці та відповідальності за своє життя. Князь Церкви Андрей Шептицький мислив глибоко, осягаючи глибини педагогіки, богослов'я, філософії та просто – науки життя. У цьому все його єство: жити для тих, кого повірив йому Господь Бог. Своєю гігантською, самовідданою працею та духовністю він уприсутнював Бога серед людей. Щоб звернутися до усіх українців, як в Батьківщині так і в діаспорі, щоб дати поради усім, митрополит звертався до народу у листах-посланнях. Митрополит Андрей безмежно любив українських дітей та молодь, дбав про них, намагався

якнайкраще допомогти їм в розумінні Бога, світу, себе. Його велику жертовність і самопосягату для дітей та молоді можемо простежити у численних поученнях та дороговказах, які залишив нам український Мойсей.

Його часті звернення до батьків та родичів – це бажання допомогти їм в вихованні дітей та у зміцненні сімейних стосунків. Андрей Шептицький, наголошуючи на важливості особистого прикладу, спонукав дорослих до самовдосконалення та саморозвитку. Бо, «Nemo dat qui non habet» – «Ніхто не може дати того, чого не має сам». Тому, слід дбати про свій духовний, моральний та інтелектуальний розвиток, щоб своїм життям мотивувати інших жити згідно християнських засад. Митрополит Андрей усе своє життя віддав на службу Богові та людям. Він закликав збирати скарби на Небі, а не на землі, де все мінливе. Живучи з Богом, можемо здобути набагато більше, ніж в гонитві за матеріальними благами. Про це свідчить приклад життя митрополита, батьки якого прийняли вибір сина посвятити своє життя Богові. Пізнаючи його постать, його духовно-моральні настанови, можемо краще зрозуміти цінності духовно-морального виховання і впроваджувати їх в навчально-виховному процесі.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

У своїх численних посланнях, що становлять основу його духовної спадщини, Андрей Шептицький залишив нам свої навчання і заповіді на майбутнє, які актуальні й сьогодні. І для нас, педагогів XXI століття, постать Слуги Божого Андрея, його пастирське служіння, особиста духовність, моральність, велика любов до Бога та людей є прикладом для наслідування.

Отже, духовна спадщина великого митрополита засобами духовно-морального виховання скеровує нашу молодь орієнтуватись на вищі ідеали, щоб прагнути ставати максимально корисними для суспільства, сім'ї, а також працювати над збагаченням свого духовно-морального світогляду. Духовно-моральне виховання молоді є формуванням духовного і тілесного життя молоді на основі абсолютних цінностей, якими наповнена християнська культура та ґрунтується на універсальному моральному законі людства десяти Заповідях Божих та науці відомих світочів християнства, серед яких чільне місце займає праведний митрополит Андрей Шептицький.

**Перспективи подальших досліджень.** Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні системи духовно-морального виховання підростаючого покоління та студентської молоді у загальноосвітніх та вищих школах України. Проблема формування у молоді

духовно-моральних цінностей потребує глибшого розвитку та конкретизації шляхів формування внутрішнього прагнення до їх засвоєння.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. Кислашко, І. Л. Сіданіч, Християнська педагогіка. Київ, Україна: Духовна вісь, 2015, 510 с.
- [2] О. Кравченюк, «Хроніка життя і діяльності митрополита Шептицького», *Патріархат. За єдність церкви і народу*, 1991, с. 234–237.
- [3] Назарко Іриней, *Київські і Галицькі митрополити*. Торонто, 1962, 271 с.
- [4] А. Шептицький, «Пастирське послання Єпископа Андрея до вірних Станиславівської єпархії. Перше слово Пастиря», *Документи і матеріали 1899–1944 рр.*, в 3 т. Львів, Україна, 2007, Т. 1, с. 4.
- [5] А. Шептицький, «До вірних Твори (морально-пасторальні)». Рим, 1983, с. 110.
- [6] А. Шептицький, «Про виховання (24 жовтня 1942): письма-послання митрополита Андрея Шептицького, ЧСВВ з часів німецької окупації», *Йорктон: Голос Спасителя*, с. 231–253, 1969.
- [7] А. Шептицький, «Християнська родина (Жовква, 1900). Життя і діяльність», *Документи і матеріали 1899–1944, т. 2: Церква і суспільне питання, кн. 1: Пастирське вчення та діяльність*; упоряд. А. Кравчук, Львів, Україна: Місіонер, 1998, с. 17–36.
- [8] А. Шептицький, *Божя сійба*. Жовква: Печатня оо.Василіян, 1913, с. 133.
- [9] А. Шептицький, «Про четверту Божу заповідь (31 жовт. 1941)», *Протоколи засідань Львівських архиєпархіальних соборів 1940–1944 рр.*; упоряд. А. Баб'як. Львів, Україна: Місіонер, 2000, с. 168–198.
- [10] А. Шептицький, *Заклик до Покаяння*. Львів, Україна, 1939, с. 15.
- [11] А. Шептицький, «Не убий. Життя і Діяльність: Церква і суспільне питання», *Документи і матеріали, 1899–1944 рр., т. 2., кн. 1*. Львів, Україна, 1998, с. 265.
- [12] Андрей (Шептицький) – cite note-15. [Електронний ресурс]. *Вікіпедія: вільна енциклопедія*.  
Доступно: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B9\\_\(%D0%A8%D0%B5%D0%BF%D1%82%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B9_(%D0%A8%D0%B5%D0%BF%D1%82%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9)) - cite note-15.

## **SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUTH IN HERITAGE ANDREY SHEPTYTSKY**

**Oleh Ohirko,**

PhD (physics and mathematics),

Assoc. Prof., dept. of Philosophy and Pedagogy, Stepan Gzhytskyi

National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies.

Lviv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7563-6992>

[OhirkoOleh@gmail.com](mailto:OhirkoOleh@gmail.com)

**Abstract.** The article analyzes the foundations of spiritual and moral education proposed by the famous Ukrainian religious and national figure, teacher, guardian and philanthropist of education, Metropolitan Andrey Sheptytsky. His numerous letters and pastoral letters of educational content are systematized, which today have not lost their relevance. The role of Metropolitan Andrey in the Christian and patriotic education of Ukrainian youth is determined. Indicated that he called education art. The main elements of the educational system of Andrei Sheptytsky are analyzed. The main approaches of the metropolitan in the formation of the spiritual worldview of youth, the education of humility and courage are considered. The special Decree on education issued by Metropolitan Sheptytsky is analyzed. It is emphasized that in the upbringing of youth, a great role belongs to the will of man and his work on himself. The teachings of Andrey Sheptytsky on the importance of virtues in the spiritual and moral education of youth are systematized. Attention is drawn to moral virtues: wisdom, courage, restraint and justice, as well as theological virtues: faith, hope, love. It was emphasized that high ideals should be protected in young people, and education should develop heroes. The Message to the teachers of Metropolitan Andrey was noted, which encourages young people to learn to love their land, to show independence and individuality by means of education. Attention is drawn to the close connection of upbringing in the family, the Church and the state, where their unity will give a high result. The most important principles of spiritual and moral education used by Metropolitan Andrei are analyzed. It is noted that the metropolitan was the patron of Ukrainian schools, teachers and youth, whom he helped not only with advice but also financially. It is indicated that Andrei Sheptytsky, as a teacher, not only taught young people in words, but brought up an example of his own life, founding the Ukrainian National Museum, defended the need to create a Ukrainian university in Lviv, supported private schools, societies,



Scientific Society named after Taras Shevchenko, reading rooms, gymnasiums, various organizations.

**Keywords:** spirituality; morality; education; Metropolitan Andrey Sheptytsky; teacher; guardian; philanthropist; education decree; Christian education; pastoral message.

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В НАСЛЕДИИ АНДРЕЯ ШЕПТИЦКОГО**

**Огирко Олег Васильевич,**

кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры философии и педагогики  
Львовского национального университета ветеринарной  
медицины и биотехнологий имени С. З. Гжицкого.  
Львов, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7563-6992>  
[OhirkoOleh@gmail.com](mailto:OhirkoOleh@gmail.com)

**Аннотация.** В статье проанализированы основы духовно-нравственного воспитания, предложенные знаменитым украинским религиозным и национальным деятелем, педагогом, опекуном и меценатом образования митрополитом Андреем Шептицким. Систематизированы его многочисленные послания и пастырские письма воспитательного содержания, которые и сегодня не потеряли своей актуальности. Определена роль митрополита Андрея в христианском и патриотическом воспитании украинской молодежи. Указано, что он называл воспитание искусством искусств. Проанализированы главные элементы воспитательной системы Андрея Шептицкого. Рассмотрены основные подходы митрополита в формировании духовного мировоззрения молодежи, воспитании покорности и мужества. Проанализирован специальный Декрет о воспитании выданный митрополитом Шептицким. Подчеркнуто, что в воспитании молодежи большая роль принадлежит воли человека и его работы над собой. Систематизированы учения Андрея Шептицкого о важности добродетелей в духовно-нравственном воспитании молодежи. Обращено внимание на нравственные добродетели: мудрость, мужество, сдержанность и справедливость, а также на богословские добродетели: веру, надежду, любовь. Подчеркнуто, что нужно беречь в молодежи высокие идеалы, а воспитание должно вырабатывать героев. Отмечено Послание к педагогам митрополита Андрея, которое средствами воспитания призывает молодежь учиться любить свою землю, проявлять

самостоятельность и индивидуальность. Обращено внимание на тесную связь воспитания в семье, Церкви и государстве, где их единство даст высокий результат. Проанализированы важнейшие принципы духовно-нравственного воспитания, которые использовал митрополит Андрей. Отмечено, что митрополит был покровителем украинских школ, учителей и молодежи, которым помогал не только советами но и материально. Указано на то, Андрей Шептицкий как педагог не только учил молодежь словами, но воспитывал примером собственной жизни, основав Украинский Национальный Музей, отстаивал необходимость создания украинского университета во Львове, поддерживал частные школы, общества, Научное Общество им. Тараса Шевченко, читальни, гимназии, различные организации.

**Ключевые слова:** духовность; нравственность; воспитание; митрополит Андрей Шептицкий; педагог; опекун; меценат; декрет о воспитании; христианское воспитание; пастырское послание.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] O. Kyslashko, I. L. Sidanich, *Khrystyianska pedahohika*. Kyiv, Ukraina: Dukhovna vis, 2015, 510 s.
- [2] O. Kravcheniuk, «*Khronika zhyttia i diialnosti mytropolyta Sheptytskoho*», Patriiarkhat. *Za yednist tserkvy i narodu*, 1991, s. 234–237.
- [3] Nazarko Irynei, *Kyivski i Halytski mytropolyty*. Toronto, 1962, 271 s.
- [4] A. Sheptytskyi, «*Pastyrske poslannia Yepyskopa Andreia do virnykh Stanyslavivskoi yeparkhii. Pershe slovo Pastyria*», *Dokumenty i materialy 1899–1944 rr.*, v 3 t. Lviv, Ukraina, 2007, T. 1, s. 4.
- [5] A. Sheptytskyi, «*Do virnykh. Tvory (moralno-pastoralni)*». Rym, 1983, s. 110.
- [6] A. Sheptytskyi, «*Pro vykhovannia (24 zhovtnia 1942): pysma-poslannia mytropolyta Andreia Sheptytskoho, ChSVV z chasiv nimetskoï okupatsii*», Yorkton: *Holos Spasytelia*, s. 231–253, 1969.
- [7] A. Sheptytskyi, «*Khrystyianska rodyna (Zhovkva, 1900). Zhyttia i diialnist*», *Dokumenty i materialy 1899–1944, t. 2: Tserkva i suspilne pytannia*, kn. 1: *Pastyrske vchennia ta diialnist; uporiad. A. Kravchuk*, Lviv, Ukraina: *Misioner*, 1998, s. 17–36.
- [8] A. Sheptytskyi, *Bozha siiba*. Zhovkva: *Pechatnia oo. Vasyliian*, 1913, s. 133.
- [9] A. Sheptytskyi, «*Pro chetvertu Bozhu zapovid (31 zhovt. 1941)*», *Protokoly zasidan Lvivskykh arkhyieparkhialnykh soboriv 1940–1944 rr.*; uporiad. A. Babiak. Lviv, Ukraina: *Misioner*, 2000, s. 168–198.
- [10] A. Sheptytskyi, *Zaklyk do Pokaiannia*. Lviv, Ukraina, 1939, s. 15.

- [11] A. Sheptytskyi, «Ne ubyi. Zhyttia i Diialnist: Tserkva i suspilne pytannia», Dokumenty i materialy, 1899–1944 rr., t. 2., kn. 1. Lviv, Ukraina, 1998, s. 265.
- [12] Andrei (Sheptytskyi) – cite note-15. [Elektronnyi resurs]. Vikipediia: vilna entsyklopediia.  
Dostupno: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B9\\_\(%D0%A8%D0%B5%D0%BF%D1%82%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B9_(%D0%A8%D0%B5%D0%BF%D1%82%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9)) - cite note-15.

*Стаття надійшла до редакції  
03 березня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-219-237](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-219-237)

УДК 364.57+364.62

**Остролуцька Лариса Іванівна,**

аспірантка кафедри «соціальної педагогіки і соціальної роботи»  
Інституту Людини Київського університету імені Бориса Грінченка,  
методист Київського міського центру  
соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6732-7863>

[larisasm@ukr.net](mailto:larisasm@ukr.net)

## **ІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ (на прикладі міста Києва)**

**Анотація.** У статті розкриваються змістовні і динамічні характеристики розвитку соціальної роботи та соціально-психологічної реабілітації з дітьми та молоддю з інвалідністю в місті Києві. Дослідження було здійснено на основі аналізу практичного досвіду мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Києва та п'яти центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями м. Києва за часи незалежності України. Методами послуговували: аналіз документів, інтерв'ювання соціальних працівників м. Києва та аналіз їх досвіду. Доведено, що розвиток соціальної роботи в сфері реабілітації дітей та молоді з інвалідністю складає п'ять етапів, які супроводжувалися зміною нормативно-правових актів, форм активності, системою інтеграції та рівнями взаємообміну між користувачами та надавачами послуг. Це такі як: створення центрів соціальних служб для молоді, формування і реалізація молодіжної соціальної політики (1993–1999 рр.); реалізація молодіжної соціальної політики з інтеграції дітей та молоді з інвалідністю: формування соціальних послуг і реабілітації (2000–2004 рр.); створення закладів соціального обслуговування (2013–2019 рр.); децентралізація і деінституалізація ізоляційних форм догляду (2005–2012 рр.); впровадження нового Закону України «Про соціальні послуги» (з 2020 р.). Доведено, що створення центрів та спеціалізованих служб виступає проміжним етапом у розбудові соціального інституту реабілітації для дітей та молоді з інвалідністю. Стверджуються, що уможливлення взаємообміну на різних етапах розвитку соціального інституту реабілітації виступає умовою його перспективного розвитку, як демократичного. Вивчення їх роботи розглядається перспективою

подальших досліджень, як і зміни патерналістично-медичної моделі на соціально-правову модель послуг, що відповідає сучасній концепції «надання послуг в громаді».

**Ключові слова:** соціальна педагогіка; соціальна робота; реабілітація; діти та молодь з інвалідністю; соціальні послуги; соціальний інститут; центр.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** В Україні розпочався процес деінституалізації, що передбачає зміну ізоляційних форм надання допомоги дітям та молоді з інвалідністю в інтернатних закладах в напрямку посилення та розвиток послуг в громадах. Цих змін вимагає суспільство, законодавство, вплив міжнародної спільноти. Виходячи з цього постає питання про якість надання соціальних послуг дітям і молоді з інвалідністю, підтримки сімей в яких вони зростають. Цей напрям реформи посилюється іншим – децентралізацією, як переходу повноважень з надання соціальних послуг для населення з центрального рівня на місцевий – до об'єднаних територіальних громад. Перед місцевими громадами постає завдання організація процесу створення і забезпечення соціальними і реабілітаційними послугами вищезазначену категорію дітей та молоді. Наразі в Україні соціальні послуги сім'ям, в яких виховували дітей з інвалідністю, почали формуватися ще в 90-х років ХХ століття як в державному, так і в громадському секторах. Ратифікація Україною в 2009 році Конвенції ООН про права інвалідів висуває на перший план проблему реабілітації та інтеграції у суспільне життя дітей та молоді з інвалідністю. Це все сприяло тому, що упродовж останніх років в Україні формується модель багаторівневої реабілітаційної системи, яка заснована на правових, економічних, медико-соціальних, психологічних та інших аспектах. Тож вивчення процесів інституалізації надання послуг особам з інвалідністю (зокрема дітям та молоді) виступає як нагальна наукова та практична задача сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняними вченими здійснена низка досліджень соціально-педагогічних питань роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю (А. Капська, О. Безпалько, Н. Мирошніченко, М. Чайковський), соціальної роботи і реабілітації (І. Іванова, М. Тютюнник, А. Шевцов), соціально-педагогічній роботі з сім'ями, які виховують дітей та молоді з інвалідністю (Т. Соловійова, З. Кияниця, Ж. Петрочко), моделі соціального відновлення в контексті обособлено орієнтованої парадигми (А. Кунцевська), зокрема прийомних сімей (Г. Бевз).

Новітні підходи до роботи в сфері реабілітації розкриваються в працях Б. Мойса (щодо стану здоров'я), Т. Єжової (по підготовці майбутніх фахівців у сфері соціальної реабілітації), Жан П'єра Вилкена, Дирк ден Холландера (концепція відновлення в реабілітації), В. Мартинюка (розбудова системи дитячої реабілітаційної служби) та ін. Наразі названі прогресивні напрямки представлені епізодично та локально в практиці соціальної роботи щодо реабілітації дітей та молоді з інвалідністю. У наукових джерелах також мало представлені матеріали, що стосуються інституційного розвитку системи послуг даного напрямку. Це ініціювало здійснення аналізу процесу інституалізації послуг для дітей та молоді з інвалідністю, зокрема на прикладі міста Києва.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** даної статі є розкрити змістовні та динамічні характеристики становлення соціальної роботи та соціально-психологічної реабілітації з дітьми та молоддю з інвалідністю в місті Києві. Її досягнення буде слугувати пошуку шляхів удосконалення організаційного, змістовного і методичного забезпечення створення соціальних і реабілітаційних послуг дітям та молоді з інвалідністю на базі місцевої громади.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: 1) здійснити аналіз процесу розвитку надання соціально-реабілітаційних послуг дітям та молоді з інвалідністю в місті Києві; 2) визначити етапи розвитку соціальних послуг дітям та молоді з інвалідністю та сім'ям, які вони виховуються в громаді з часів незалежності України.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичною основою дослідження послуговував системний підхід (Ф. Берталанси, В. Садовський, О. Безпалько, Г. Бевз), який надає можливість розглядати явище в контексті більш загальних систем. В нашому випадку ми вивчаємо розвиток соціальних і реабілітаційних послуг у динаміці їх ролі на рівні потреб людини, громади, держави і суспільства в цілому. Цей підхід надає можливість фіксувати запит щодо організації як структури, яка на певному етапі розвитку інтегрує дані соціальні послуги в єдину систему (центри). В цьому контексті також важливий інституційний підхід (Д. Гавра, Т. Веблен, Г. Матсерт), який надає можливість константувати особливості розбудови соціальних послуг (як соціального інституту) з опорою на принципи соціальної роботи в громаді. Саме цей підхід надає можливість осмислювати процеси розбудови певного соціального інституту, що у нашому випадку буде стосуватися процесів розбудови системи соціально-

реабілітаційної роботи для дітей та молоді з інвалідністю. Приклад такого аналізу можна побачити у працях Г.Бевз щодо створення в Україні соціального інституту прийомних сімей [1].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Методами послуговували: аналіз документів (нормативно-правових, звітних, облікових тощо), інтерв'ювання соціальних працівників м. Києва, аналіз їх досвіду, експертного оцінювання. Експертами виступали соціальні працівники (10 осіб) центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Києва (далі ЦСССДМ), з досвідом роботи від початку створення служб по сьогоднішній день. Сферою дослідження послуговувала діяльність мережі ЦСССДМ м. Києва та п'яти центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями м. Києва (далі ЦСПРДМФО).

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Перші спроби зруйнувати соціальну депривацію відбулися завдяки спільній діяльності Управління у справах молоді м. Києва та Спілки дитячих та юнацьких організацій м. Києва «СПОК». Вперше в місті Києві відбувся фестиваль творчості дітей з інвалідністю «Повір у себе», в якому взяли участь 100 дітей з інтернатів, товариства «Церебрал», клубу «Журавлик» та дитячих виховних громадських організацій СПОК міста. Учасники спільно проживали в таборі п'ять днів, демонстрували свої творчі таланти та вміння, спілкувались, грали. Фестиваль став подією, тому що вперше діти з інвалідністю різних нозологій мали можливість познайомитись один з одним, вперше звичайні діти із київських шкіл мали можливість взаємодіяти з дітьми з інвалідністю. Але фестиваль, як форма соціальної роботи, не міг задовольнити потреби зазначеної категорії дітей. Необхідно було розробити соціальні програми. Тож в 1993 році для практичного здійснення підтримки соціального становлення та розвитку молоді було створено національну мережу соціальних служб для молоді (попередник ЦСССДМ) на виконання Закону України «Про сприяння соціального становлення та розвитку молоді». Завданням яких було брати участь у реалізації державної молодіжної політики і надавати соціальні послуги та соціальну допомогу молодим громадянам [2]. У 1995 році в місті Києві почали створюватись районні центри, які долучилися до проведення щорічного Київського фестивалю творчості дітей з інвалідністю «Повіримо у себе» і разом з міським центром розробили соціальні програми: «Юнацька волонтерська служба “Разом заради розвитку”», «Видання журналу молодих інвалідів “Джин”», «Організація

добровільної допомоги на дому молодим інвалідам “Книжки для дітей-інвалідів”, підтримка розвитку творчості, фестиваль “Повіriamo у себе”».

За ініціативи громадської організації дітей-інвалідів «Церебрал», соціальної служби для молоді м. Києва та фінансової підтримки Міжнародного дитячого фонду ЮНІСЕФ в Україні з 1996 по 1997 роки було відкрито шість соціальних програм «Ігротеки для дітей інвалідів»: п'ять при районних соціальних службах для молоді (Мінському, Харківському, Подільському, Жовтневому, Шевченківському районах міста) та товаристві «Церебрал». Метою проекту було подолання соціальної ізоляції дітей з інвалідністю, які виховувались в сім'ях, організація спілкування та змістовного дозвілля, відпочинок для батьків. Співпраця центрів з громадськими батьківськими організаціями (в кінці 1999 року їх було 14), які активно створювались в місті, здійснювалася на основі поєднання волонтерської, професійної та фінансової підтримки проектів.

На цьому етапі важливий внесок в розбудову інклюзивного суспільства зробили проекти волонтерського руху «Юнацька служба «Разом заради розвитку». Представники 36 дитячих та юнацьких громадських організацій Спілки дитячих та юнацьких організацій м. Києва (СПОК), партнерів ССМ, які опікувались дітьми в школах-інтернатах, громадських організаціях дітей з інвалідністю та п'яти «Ігротеках для дітей з інвалідністю». Результатом кропіткої роботи організацій-членів Спілки за зазначеною програмою стало створення у школах-інтернатах міста дитячих організацій: школа-інтернат № 4 – організація «Едельвейс» (робота волонтерів з організації «Крапля», «Промінь», «Атлантида»); школа-інтернат № 11 – організація «МіГ-11», (робота волонтерів організації «МіГ»); школа-інтернат № 20 – організація «Бригантина» (волонтери організації «Колумб»). Створені організації ввійшли до складу СПОК як самостійні рівноправні організації. Саме «МіГ-11» та «Бригантина» започаткували проведення районних фестивалів творчості дітей з інвалідністю у Московському і Шевченківському районах міста. Отже, результатом роботи волонтерських організацій стало створення дитячих громадських організацій в трьох інтернатах міста для дітей з інвалідністю.

Волонтерські програми ССМ розвивались, реалізуючи нові соціальні ініціативи, які надавали поштовху розвитку соціальної роботи з дітьми з інвалідністю, які виховувались в сім'ях. У 1996 році розпочато проведення літніх оздоровчих інтегрованих таборів (проводилось оздоровлення десять років поспіль), в 1997 році спеціалізованої ялинки для дітей з інвалідністю, які виховуються в сім'ях у колонній залі Київської міської державної адміністрації, яка стала традиційним заходом в місті і щороку проводиться по цей час. Так, у 1997 році впроваджено унікальну програму «Діди Морози – волонтери», в перший рік її реалізації взяло участь 750



волонтерів, які відвідали понад 3 тисячі юних киян з інвалідністю на дому, в інтернатах, в лікарнях і привітали їх з Новорічними і Різдвяними святами. Активно акція працювала перші 10 років від створення, і сьогодні в декількох районах міста зберіглась традиція вітати дітей з інвалідністю на дому з Новорічними і Різдвяними святами.

*Цей перший етап (1993–1999 рр.) розвитку соціальних послуг постав основою для створення центрів соціальних служб для молоді, формування і реалізація молодіжної соціальної політики.* Підсумовуючі здобутки першого етапу розвитку соціальних послуг зазначимо, що в цей час в державі не було підготовлено фахівців з даної проблематики, не існувало ніяких соціальних стандартів і спеціалісти в своїй діяльності поклалися на власний досвід, інтуїцію та досвід діяльності партнерських структур та організацій. Науково-методичне обґрунтування проблем дітей-інвалідів та сімей, що їх виховують було ситуативне, не комплексне. Досвід роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю в соціальних службах для молоді набув певного розвитку. Питання інтеграції дітей з інвалідністю та розвиток волонтерського руху були пріоритетним напрямом у цей період. Підпорядкування центрів було Міністерству України молоді і спорту, яке в перше десятиріччя незалежності постійно реорганізували.

Здобутками першого етапу розвитку соціальних послуг було створення мережі центрів соціальних служб для молоді, започаткування соціальних програм інтеграції дітей та молоді з інвалідністю, підтримки сімей в яких вони виховувались; залучення молоді до волонтерських програм і проведення інтеграційних дитячих і молодіжних заходів; співпраця з громадськими організаціями: молодіжними і новоствореними батьків дітей з інвалідністю; фінансування проектів трьох громадських організацій батьків дітей з інвалідністю.

*Другий етап розвитку соціальних послуг – 2000–2004 рр: реалізація молодіжної соціальної політики з інтеграції дітей та молоді з інвалідністю: формування соціальних послуг і реабілітації.* На цьому етапі було прийнято ряд законів щодо соціальної роботи, а саме: «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (від 21.06.2001 р № 2558-III), «Про соціальні послуги» (від 19.06.03 р. № 966-IV). У 2001 році в оновленому положенні про діяльність соціальних служб їх метою визначається створення соціальних умов для життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей та молоді, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб. Визначено завдання і функції: здійснюють соціально-реабілітаційні заходи щодо відновлення соціальних функцій здійснюють соціальне обслуговування дітей, молоді та сімей шляхом надання їм психологічних,

соціально-педагогічних, юридичних, соціально-медичних, соціально-економічних та інформаційних послуг тощо [4], [7]. Служби стали центрами реалізації соціальних програм і координації спеціалізованих формувань, які розвивались за різними актуальним и напрямками соціальної роботи. Важливим кроком також було розроблено «Комплексну програму залучення молоді до активної соціальної дії, підтримки волонтерського руху, розвитку мережі соціальних послуг для молоді "Молодь за майбутнє Києва" на 2001–2005 роки», в якому в Розділ III «Залучення молодіжної громади міста до реалізації програм соціальної адаптації та інтеграції в соціум дітей та молоді з особливими потребами, зокрема дітей-інвалідів, сиріт, дітей з неповних та малозабезпечених родин – "Разом заради розвитку", передбачені завдання: інтеграція в соціум дітей інвалідів та молодих інвалідів».

Програми соціальної роботи з дітьми і молоддю з інвалідністю трансформувалися та переросли у більш прогресивну модель роботи: соціально-реабілітаційні центри для дітей та молоді з функціональними обмеженнями. За ініціативи соціальної служби для молоді м. Києва було затверджено Розпорядження Київської міської державної адміністрації № 273 від 19.02.2001 року про створення спеціалізованої соціальної служби для молоді «Соціально-реабілітаційні центри для дітей та молоді з функціональними обмеженнями». Завданням центрів було реалізація соціальних програм реабілітації та розвитку дітей та молоді з функціональними обмеженнями. В кожному районі міста стали відкриватись спеціалізовані формування: в 2002 році їх функціонувало 10 соціально-реабілітаційних центрів при районних ЦССМ; в 2003 році – 16 центрів (п'ять з яких при партнерських громадських організаціях дітей з інвалідністю «Березіль», «Виноградар», «Джерела», «Школа життя», «ЦСРДЮТ», а в 2004 році – 18 центрів (п'ять – при партнерських громадських організаціях) [5, с. 2]. Їх робота охоплювала такі напрями: психологічна допомога, організація консультацій психологів, психотренінгів тощо (майже 42%); організація культурно-масових заходів, екскурсій, фестивалів, соціального патронажу (більше 29%); організація дозвілля, створення клубів спілкування (25%); гуманітарна допомога (більше 20%); волонтерська допомога (майже 17%); бібліотечна робота, інформаційна та юридична допомога (майже 17%); допомога в постійному і тимчасовому (літньому) працевлаштуванні (понад 8%); оздоровлення тощо.

Координаційну функцію здійснював міський центр соціальних служб для молоді. В його функції входило проведення навчальних заходів для спеціалістів; розроблення та видання методичних рекомендацій стосовно проблем соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції осіб з інвалідністю

в суспільство; здійснення підтримки і партнерської взаємодії з громадськими організаціями; проведення міських соціокультурних заходів, акцій для дітей та молоді з інвалідністю.

У 2004 р. започаткована соціальна акція «Місто, де зручно всім» за допомогою якої спеціалісти центрів, волонтери та активна молодь з інвалідністю демонстрували і показували суспільству важливість створення доступного середовища громадського простору. В цей час громадська організація «Відродження-АРС» осіб з травмою хребта проводить щорічну акцію «Дивись на мене як на рівного», яку підтримують спеціалісти і волонтери центрів, беруть активну участь в її організації і проведенні. Протягом декількох років волонтери робили аудити доступності і результати надавались до органів виконавчої влади. Залучали молодь з інвалідністю до навчань з питань безбар'єрності, яку проводила ВГО «Національна Асамблея інвалідів України». У 2004 році проведено «Форум батьків, які виховують дітей з інвалідністю» в Міському будинку вчителя з залученням спеціалістів міських управлінь, на якому розглядалися актуальні питання виховання дітей в сім'ях, інтеграції їх в суспільство, проблем освіти і зайнятості.

В 2000–2004 роки ССМ продовжив фінансування проектів громадських організацій «Церебрал», «Джерела», «Школа Життя», такі як: «Профілактика ранньої інституціалізації дітей з синдромом Дауна віком 0–5 років шляхом створення цільової Схеми ранньої реабілітації БТ «Джерела», «Післязавтра» – групи самопредставництва молодих інвалідів», «Делегування повноважень соціального працівника базового рівня одному з батьків, які виховують дитину з функціональними обмеженнями», «Пункт прокату реабілітаційного обладнання».

Актуальні питання з якими зверталися батьки дітей з інвалідністю у цей період: проблеми психічного розвитку дитини, корекції нестандартної поведінки дитини, відносин батьків і дітей, некомунікабельність дитини, розсіяної уваги. Діти, які мають інвалідність або порушення розвитку є надзвичайно вразливою та соціально незахищеною частиною суспільства. Разом із дитиною вразливою є її сім'я. Без належної підтримки таких сімей, без розширеного розвитку дитячих дошкільних установ і інклюзивних шкіл, центрів реабілітації та догляду батьки відмовляються від таких дітей, залишаючи їх у будинках дитини або віддаючи в інтернати системи Міністерства праці і соціальної політики України. Результат – між батьками й дитиною поступово втрачається зв'язок. Якщо сім'я продовжує виховувати дитину з інвалідністю вдома без підтримки, батьки змушені двадцять чотири години на добу доглядати за своєю дитиною, втрачаючи соціальні зв'язки, які існували до народження дитини, не маючи змоги

працювати й приділяти достатньо уваги іншим дітям у сім'ї. Отже, виникає потреба у створенні системної роботи з допомоги і реабілітації дітей та молоді з інвалідністю в місті.

Здобутками другого етапу формування соціальних послуг було вдосконалення нормативно-правової бази соціальної роботи на національному рівні; впровадження соціальних послуг в кожному районі міста; випуск методичних матеріалів та статей з соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю на базі досвіду роботи; делегування повноважень громадським організаціям надання соціальних послуг; розвиток мережі спеціалізованих формувань з соціальної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю, підтримка сімей в усіх районах міста. Проблемою було нестабільність із-за фінансування на рік спеціалізованих формувань «Соціально-реабілітаційні центри для дітей та молоді з функціональними обмеженнями», відсутність спеціалістів з реабілітації, логопедії (альтернативні методи комунікації), кореційної педагогіки з дітьми з комплексними порушеннями, «ненавчуваними». Проблеми пов'язані з доставкою дітей у візках на реабілітаційні заходи. У батьків дітей з інвалідністю спостерігалась низька реабілітаційна культура, невіра у перспективі власної дитини, емоційне виснаження. Залучення дітей до реабілітаційних заходів відбувалось через масові заходи і соціокультурні програми. Зміни в державі, в керівництві центрів і міністерства впливали на зміни пріоритетів соціальної роботи.

*Третій етап формування соціальних послуг 2005–2011 рр.: створення закладів соціального обслуговування і введення посад фахівців соціальної роботи.* В серпні 2004 року виходить Постанова Кабміну України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю», в якій визначається нове положення про діяльність ЦССМ, змінюється назва і розширюються функції і повноваження [8]. ЦСССДМ є спеціальним закладом, що забезпечує організацію та проведення у відповідній територіальній громаді соціальної роботи із соціально незахищеними категоріями сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах (далі – СЖО) та потребують сторонньої допомоги. Розширюються напрями соціальної роботи, виокремлюються нові категорії отримувачів послуг.

Щодо соціальної роботи з дітьми і молоддю з інвалідністю у 2005 році прийнято постанову Кабінету Міністрів України від 08.09.2005 № 877 «Про примірне Положення про центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. В місті Києві у 2007 році установи створено в Дарницькому, Деснянському, Подільському районах. У 2008 році вийшла заборона Кабінету Міністрів

України про створення нових державних установ у зв'язку зі світовою економічною кризою, тому відкриття ЦСПРДМФО призупинено. У 2012 році продовжено створення закладів соціального обслуговування в Оболонському і Солом'янському районах міста Києва.

Отже, на цьому етапі відбулось скорочення спеціалізованих формувань, створено п'ять закладів соціального обслуговування і в трьох районах (Голосіївському, Дніпровському і Шевченківському) працюють програми «ЦСПРДМФО» замість спеціалізованих формувань. Тим не менш на цьому етапі Київський міський ЦСССДМ продовжив щомісячне навчання спеціалістів, проведення круглих столів на актуальні теми дітей та молоді з інвалідністю, започатковувати нові форми роботи. Наприклад, «Волонтерська агенція «Разом заради розвитку» (2005–2009 рр.), яка забезпечувала міські заходи для дітей та молоді з інвалідністю і партнерських організацій перейшла на нову якість своєї діяльності. Для волонтерів проводилось системне спеціальне навчання за програмою «SOS-сервіс» з відпрацювання навичок супроводу осіб, які користуються інвалідним візком; супроводу осіб з порушенням зору; особливостей комунікацій і супроводу осіб з ментальною і інтелектуальною інвалідністю; комунікація і взаємодія з особами з порушенням слуху. До проведення навчань запрошувались провідні спеціалісти з громадських організацій осіб з інвалідністю, в тому числі, які самі мали інвалідність. За цією ж програмою пройшло навчання спеціалістів групи чергових аеровокзалу Державного міжнародного аеропорту Бориспіль (2006, 2009 рр.). За скороченою програмою готували міських волонтерів «Євро-2012».

Іншою соціальною ініціативою з БФ «Даун Синдром» Київським міським ЦСССДМ (2008–2011 рр.) організовано та проведено робочі зустрічі, семінари і круглий стіл в Київській міській державній адміністрації з представниками управлінь охорони здоров'я, головними лікарями пологових будинків, службою у справах дітей та громадськими організаціями дітей з інвалідністю на теми соціалізації дітей з синдромом Дауна і попередження раннього сирітства дітей з синдромом Дауна. За результатами проведеної роботи налагоджена система взаємодії з батьками новонароджених дітей з синдромом Дауна в пологових будинках міста. При цьому батьки-волонтери БФ «Даун Синдром» не мали можливості охопити проектом «Першого контакту» всю Україну, таким чином вони розпочали свою співпрацю з Міністерством охорони здоров'я України з розробки і впровадження медичного протоколу стандартизації медичної допомоги при синдромі Дауна.

У зазначений період дослідження створено заклади соціального обслуговування ЦСПРДМФО. Відбулось звуження функцій ЦСССДМ в питаннях підтримки сімей з дітьми з інвалідністю та створення соціальних

закладів. Змінилися пріоритети – сім'я в складних життєвих обставинах, інвалідність розглядалась причиною, що може привести сім'ю до складних життєвих обставин. При цьому сама інвалідність не є статично СЖО. Батькам дітей з інвалідністю необхідна консультативна, інформаційна підтримка в питаннях прийняття інвалідності і маршруту дитини; допомога в правових питаннях не залежно від СЖО; проведення заходів з попередження СЖО. Тому сім'ї з інвалідністю як категорія для надання соціальних послуг виокремилась. Питаннями інтеграції дітей та молоді з інвалідністю і реабілітації залишились в межах компетенції закладів соціального обслуговування ЦСПРДМФО. Надання соціальних послуг ЦСССДМ [4, с. 125].

*Четвертий етап формування соціальних послуг 2012–2019 рр.: децентралізація і деінституалізація ізоляційних форм догляду.*

На цьому етапі відбулось перепідпорядкування мережі ЦСССДМ від Міністерства сім'ї, молоді і спорту до Міністерства соціальної політики України. У 2012 році в місті Києві вводиться 201 ставок фахівців соціальної роботи. У цей час фахівці соціальної роботи почали охоплювати своєю роботою і сім'ї, в яких виховуються діти, молодь з інвалідністю. Фактично фахівець із соціальної роботи це на 80% менеджер, який залучає ресурси місцевої громади на вирішення проблем конкретної сім'ї; діагност сімейних проблем; координатор діяльності максимально можливих державних та недержавних суб'єктів соціальної роботи, що залучаються в інтересах сім'ї з дитиною; це спеціаліст, який може дати фахові рекомендації на психологічну, педагогічну, правову тематику.

У 2013 році запроваджуються нові підходи до забезпечення соціальної підтримки вразливих верств населення, які опинились в СЖО, оптимізується система соціальної допомоги та послуг. Основні завдання роботи: раннє виявлення сімей з дітьми, де є ризик загрози життю або здоров'ю дитини; надання сім'ям соціальних послуг; здійснення соціального супроводу сімей у складних життєвих обставинах; проведення профілактичної роботи щодо соціального сирітства в громаді; соціальна підтримка осіб з числа дітей-сиріт; сімей, де один із членів родини мав проблеми із законом.

У 2017 році мережа ЦСССДМ позбавлена статусу державної служби. ЦСССДМ стають спеціальними закладами, що проводять соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, які перебувають в СЖО та потребують сторонньої допомоги. Вводяться державні стандарти надання соціальних послуг. У Дніпровському районі реалізовувалась соціальна програма «ЦСПРДМФО». В питаннях соціальної роботи з сім'ями, де є члени сім'ї з інвалідністю РЦСССДМ спеціалістами центрів здійснювались такі заходи:

попередження потрапляння дитини з інвалідністю до інтернатного закладу; забезпечення доступу до послуг, необхідних родині, щодо мінімізації СЖО; сприяння в оформленні інвалідності дитині; робота щодо профорієнтації та визначення подальшого місця навчання дитини з інвалідністю; сприяння влаштування до навчального закладу; сприяння в оформленні інвалідності у дитини; заходи щодо забезпечення обстеження дитини та уточнення діагнозу дитини; представлення інтересів родини на консилиумі лікарів; підвищення батьківського потенціалу; сприяння в оформленні соціальних виплат, які передбаченні законодавством, а саме по догляду за дитиною з інвалідністю; сприяння у забезпеченні та отриманні ліків; сприяння у влаштування дитини на навчання до навчально-реабілітаційного центру, що надало можливість дитині отримувати освітні послуги, сприяння в забезпечення дитини технічними засобами тощо.

Працює п'ять закладів соціального обслуговування ЦСПРДМФО, які реалізують реабілітаційні програми. Відповідно до положення про діяльність центри реалізують 34 реабілітаційні програми. Переважна кількість отримувачів послуг – це діти та молодь з інвалідністю різних нозологій без обмежень по діагнозах. Відсутність нормативних бар'єрів для отримання послуги. Батьки і члени родини є учасниками реабілітаційного процесу, впроваджується сімейно-орієнтований підхід в роботі центрів. Системність роботи на рівнях особа-сім'я-громада-суспільство. Спеціалісти працюють мультидисциплінарною командою у співпраці з державними і громадськими організаціями району (63 організації). Центри наближені до місця проживання родини. Здійснюється науковий супровід розробки реабілітаційних програм центрів (2018 р.) кафедрою соціальної реабілітації і соціальної педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Київський міський ЦСССДМ здійснює організаційно-правове, методичне і інформаційне забезпечення діяльності районних центрів, ЦСПРДМФО. З метою збереження напрямку соціальної роботи з сім'ями з інвалідністю проводиться дві стратегічні сесії з планування розвитку напрямку і підвищення якості послуг. Визначені цінності і місія роботи: підготовка до самостійного життя дітей і молоді з інвалідністю, нормалізація і підвищення якості життєдіяльності сімей, де один або більше членів мають інвалідність. У цей період продовжується робота з активізації молоді з інвалідністю до активного соціального життя, проваджено просвітницький проект з питань подолання стереотипного ставлення до людей з інвалідністю в професійному середовищі «Спікерське бюро» з залученням молоді і підлітків з інвалідністю, для яких

проводилось два семінари з підготовки до публічних виступів молоді і підлітків з інвалідністю [6].

Досягненнями четвертого етапу був збережений напрям соціальної роботи з сім'ями, які виховують дітей та молодь. Трансформація соціальних послуг у місті Києві вимагає від фахівців соціальної роботи і реабілітації сучасної підготовки та постійного підвищення кваліфікації. Впровадження в роботу парадигми «незалежного життя», нормалізації сімей, реабілітації на рівні громади, системного сімейного підходу в діяльність мережі і соціальних закладів. Введенні державні стандарти надання соціальних послуг не відображають забезпечення потреб сімей, які виховують дітей з інвалідністю, осіб з інвалідністю, які проживають в сім'ях. Міністерство соціальної політики розробляє нормативні документи у відповідності до патерналістської моделі, не орієнтована на особисту відповідальність людини з інвалідністю на власне життя, її прав, інтеграції та включення в суспільство. У відповідь на сучасні виклики КМЦСССДМ проводить першу науково-практичну конференцію (2017 р.), яка підсумувала напрацьований досвід: «Незалежне життя дітей та молоді з інвалідністю: реабілітація на рівні громади» – підняті фундаментальні питання мети реабілітації, надання соціальних послуг, створенню системи реабілітації на рівні громади, впровадженню системного сімейного підходу і нормалізації сімей. Напрямок соціальної роботи має великий потенціал, реалізувати який складно при відсутності повноцінного штатного забезпечення, сучасної матеріально-технічної бази, системного наукового і методичного забезпечення. Крім того, дана сфера вимагає від фахівців не тільки знань і умінь, а й великих внутрішніх ресурсів. Їх заповнення має здійснюватися за рахунок мотиваційних аспектів, перспектив, турботи. Даний напрямок вимагає особливої уваги, підтримки і розвитку. Він ресурсний з різних позицій: зовнішнього іміджу держави; внутрішнього іміджу соціальних служб, які докладають зусилля в сфері розвитку та підтримки дітей, молоді та сімей з інвалідністю; зниження навантаження на бюджет шляхом розвитку потенціалу людей з інвалідністю і підтримки сім'ї, в якій є дитина з інвалідністю (профілактика складних життєвих обставин); зацікавленості громадських організацій в наданні соціальних послуг; розвитку соціальної активності батьків і сімей, де один або більше членів люди з інвалідністю; подолання патерналізму і прийняття відповідальності за своє життя, участі людей з інвалідністю в громадському і політичному будівництві; формування інклюзивного суспільства.

Розробка моделі соціальних і реабілітаційних послуг для людей з інвалідністю та членів їх сімей обумовлена низкою змін, що відбулися в



мережі ЦСССДМ та ЦСПРДМФО м. Києва, і обставинами, що склалися в сфері реалізації соціальної політики на міському та національному рівнях. До цих обставин можна віднести зміна статусу фахівця соціальної служби, перепідпорядкування районних центрів соціальних служб районним державним адміністраціям, невизначене становище районних реабілітаційних центрів і багато іншого. Незважаючи на посилену увагу суспільства до інклюзії в цілому, в міській соціальній політиці до недавнього часу на пряму з соціальної роботи з людьми з інвалідністю і соціальних послуг сім'ям з дітьми з інвалідністю не відводиться належне місце, що спровокувало низку процесів, які безпосередньо позначаються на якості послуг. Зміна якості життя отримувача послуг є основною метою соціальної та реабілітаційної роботи, на досягнення якої повинна бути налаштована система соціальних служб та реабілітаційних установ. Одним із шляхів досягнення мети, що еволюціонує є якість послуг. Протиріччя, які стоять на шляху до цієї мети, істотно впливають на кінцевий результат.

*П'ятий етап формування соціальних послуг з 2020 р.: впровадження нового Закону України «Про соціальні послуги».* З 1 січня 2020 р. впроваджується нова редакція зазначеного Закону, згідно якого надавачами соціальних послуг є установи/заклади, спеціалізовані служби, структурні та відокремлені (територіальні) підрозділи державного, комунального секторів або підприємства, установи, організації, громадські об'єднання, благодійні, релігійні організації, фізичні особи – підприємці, фізичні особи недержавного секторів. До працівників надавачів соціальних послуг належать фахівці-професіонали (соціальні працівники, фахівці соціальної роботи, соціальні менеджери та інші) та соціальні робітники [2, ст.13]. На сучасному етапі розширився перелік суб'єктів надавачів соціальних послуг. Впроваджується 17 базових соціальних послуг.

Мережа ЦСССДМ та ЦСПРДМФО на сьогодні є у невизначеному стані. З перейменуванням ЦСССДМ у центри соціальних служб категорія «молодь з інвалідністю» зникає. Тим не менш центри: 1) надають повний комплекс послуг, згідно функціоналу; 2) залучають партнерські ресурси для підвищення якості послуг; 3) сприяють розвитку комфортного середовища для соціалізації дітей та молоді з інвалідністю; 4) надають всебічну підтримку батькам дітей з інвалідністю; 5) підтримують громадські організації молоді з інвалідністю, співпрацюють і направляють батьківські організації, сприяють об'єднанню громадського сектора і виховують лідерів; 6) беруть участь в міжнародних, всеукраїнських та міських партнерських програмах; 7) сприяють особистісному зростанню дітей та молоді з інвалідністю, формують потребу в самостійному житті; 8) сприяють розвитку і професіоналізації персоналу; 9) залучають

волонтерів з числа соціально активної молоді; 10) допомагають студентам-практикантам в освоєнні практичних знань і навичок.

Київський міський ЦСССДМ продовжує здійснювати методичний супровід соціальної роботи мережі ЦСССДМ та ЦСПРДМФО за напрямом соціальної роботи з сім'ями з інвалідністю. З метою підвищення якості послуг проводить навчання спеціалістів з обізнаності проблем інвалідності із залучення до цієї роботи науковців, громадських діячів за чотирма курсами: перший для спеціалістів-новачків «Незалежне життя осіб з інвалідністю в громаді»; другий «Розуміння інвалідності в соціальній роботі»; третій «Правовий підхід в соціальній роботі»; четвертий «Технології соціальної роботи з особами та сім'ями з інвалідністю».

*П'ятий етап* тільки розпочався, нова редакція Закону України «Про соціальні послуги» створює умови для покращення організації сфери соціальних послуг на рівні об'єднаних територіальних громад, створення прозорого і конкурентного ринку соціальних послуг, створення Реєстру отримувачів і надавачів соціальних послуг. Значна увага при плануванні послуг приділяється превентивним заходам. При цьому перелік затверджених базових послуг, не відображають всі потреби сімей, які виховують дітей з інвалідністю чи осіб з інвалідністю у самотійному проживанні в громаді. Таким чином законодавство буде змінюватись, розвиватись, враховуючи потреби населення, тиск громадської і професійної спільнот, що буде сприяти розвитку соціальної роботи і реабілітації, фаховості спеціалістів.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Підсумовуючи викладене можемо сказати, що процес інституалізації соціальної роботи в сфері реабілітації дітей та молоді з інвалідністю (як соціального інституту) постійно регулюється взаємонаправленими тенденціями. Одна з них спрямована ініціативою самих користувачів (процес знизу – вгору), інша стосується адміністративно-нормативного урегулювання (процес зверху – вниз). Дослідження показало, що створення центрів та спеціалізованих структур виступає проміжною ланкою у процесі розбудову даного соціального інституту. Жорстке їх закріплення можна розглядати ризиком ізоляційних тенденцій. Наразі в місті Києві сформована достатнє підґрунтя для збалансування цих тенденцій і розбудови соціальної роботи на демократичних засадах.

**Перспективою подальших досліджень** може послугувати робота над процесами зміни патерналістично-медичної моделі на соціально-правову модель послуг, що відповідає сучасній концепції «надання послуг

в громаді». Також, потребує уваги науковців вивчення роботи локальних центрів щодо їх здатності до мобільного і гнучкого надання послуг у суспільстві, що постійно змінюється.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Г. Бевз, *Приймна сім'я: соціально-психологічні виміри: монографія*. Київ, Україна: Слово, 2010, 352 с.
- [2] Верховна Рада України. (2019, Січ.17). Закон № 2671-VIII «Про соціальні послуги». [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>.
- [3] Верховна Рада України. (1993, Лют.05). Закон № 2998-XII «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (зі змінами). [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
- [4] Верховна Рада України. (2001, Черв.21). Закон № 2558-III «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
- [5] *Методична збірка матеріалів «Других загальноміських методичних зборів спеціалістів соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Києва»*; К. С. Шендеровського, Т. Я. Ткач, Ред. Київ, Україна, 2006, 186 с.
- [6] Л. Остролицька, «Зміст надання послуг дітям та молоді з функціональними обмеженнями центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Києва», *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика, на Міжнар. наук.-прак. конф. (16-17 трав. 2012 р.)*; Б. В. Новіков, Л. М. Димитрова. Київ, Україна: НТУУ «КПІ», 2012, 356 с.
- [7] Кабінет Міністрів України. (2001, Жовт.03). Постанова № 1291 «Про розвиток центрів соціальних служб для молоді». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1291-2001-%D0%BF>.
- [8] Кабінет Міністрів України. (2004, Серп.27). Постанова № 1126 «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю». [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1126-2004-%D0%BF>.

## **INSTITUTIONALIZATION OF SOCIAL WORK ABOUT REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES (on the example of the city of Kyev)**

**Larysa Ostrolutska,**

Graduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work  
Borys Grinchenko Institute of Human Studies, Methodist in the Kyiv City  
Center for Social Services for Families, children and young people.

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6732-7863>

[larisasm@ukr.net](mailto:larisasm@ukr.net)

**Abstract.** This article depicts informative and dynamic characteristics of development of social work and socio-psychological rehabilitation for children and youth with disability in c. Kyiv. Research was made on the basis of analysis practical experience of network of centers of social services for families, children and youth in c. Kyiv and five centers of socio-psychological rehabilitation for children and youth with functional limitations of c. Kyiv during the independence time of Ukraine. Such methods were chosen: documents analysis, interviews with social workers of c. Kyiv and analysis of their experience. It was proved, that development of social work in the sphere of rehabilitation of youth and children with disabilities consists of five stages. They are followed with change of law, activity forms, integration system and interchange levels amongst recipients and service providers. They are as follows: foundation of centers of social services for youth, formation and implementation of social policy for youth (1993–1999 years); implementation social youth policy for youth in integration children and youth with disability; social services formation and rehabilitation formation (2000–2004 years); foundation of social care institutions – 2005–2011 years; decentralization and deinstitutionalization (2012–2019); implementation of new Law about social services (from 2020 year). It was proved, that foundation of centers and specialized services is an intermediate stage in development of social institute of rehabilitation for children and youth with disability. It was stated, that making interchange possible on different development stages of social institute of rehabilitation becomes a condition of its perspective development, as democratic. Studying of their work is considered as a prospective of further researches, in addition the change from paternalistic-medical model to social-legal model of services, which is in line with modern conception of provision of services in communities.

**Keywords:** social pedagogy; social work; rehabilitation; children and youth with disability; social services; social institution, center.

## **ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ (на примере города Киева)**

**Остролюцкая Лариса Ивановна,**

аспирантка кафедры «социальной педагогики и социальной работы»  
Института Человека Киевского университета имени Бориса Гринченко,  
методист Киевского городского центра  
социальных служб для семьи, детей и молодежи.  
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6732-7863>  
[larisasm@ukr.net](mailto:larisasm@ukr.net)

**Аннотация.** В статье раскрываются содержательные и динамические характеристики развития социальной работы и социально-психологической реабилитации с детьми и молодежью с инвалидностью в Киеве. Исследование было осуществлено на основе анализа практического опыта сети центров социальных служб для семьи, детей и молодежи г. Киева и пяти центров социально-психологической реабилитации детей и молодежи с функциональными ограничениями г. Киева за время независимости Украины. Методами послужили: анализ документов, интервьюирование социальных работников г. Киева и анализ их опыта. Доказано, что развитие социальной работы в сфере реабилитации детей и молодежи с инвалидностью составляет пять этапов, которые сопровождались изменением нормативно-правовых актов, форм активности, системой интеграции и уровнями взаимодействия между пользователями и поставщиками услуг. Это такие как: создание центров социальных служб для молодежи, формирование и реализация молодежной социальной политики (1993–1999 гг.) реализация молодежной социальной политики по интеграции детей и молодежи с инвалидностью: формирование социальных услуг и реабилитации (2000–2004 гг.); создание учреждений социального обслуживания (2013–2019 гг.) децентрализация и деинституализация изоляционных форм ухода (2005–2012 гг.) внедрение нового Закона о социальных услугах (с 2020 г.). Доказано, что создание центров и специализированных служб выступает промежуточным этапом в развитии социального института реабилитации для детей и молодежи с инвалидностью. Утверждаются, что делания взаимодействия на разных этапах развития социального института реабилитации выступает условием его перспективного развития, как демократического. Изучение их работы рассматривается перспективой дальнейших исследований, как и изменения патерналистские-медицинской модели на социально-правовую модель

услуг, соответствует современной концепции «предоставление услуг в общине».

**Ключевые слова:** социальная педагогика; социальная работа; реабилитация дети и молодежь с инвалидностью; социальные услуги; социальный институт; центр.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Н. Bevz, *Pryiomna simia: sotsialno-psykhologichni vymiry: monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: Slovo, 2010, 352 s.
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2019, Sich. 17). Zakon № 2671-VIII «Pro sotsialni posluhy». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>.
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (1993, Liut. 05). Zakon № 2998-XII «Pro spriyannia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini» (zi zminamy). [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (2001, Cherv. 21). Zakon № 2558-III «Pro sotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta moloddu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
- [5] *Metodychna zbirka materialiv «Druhykh zahalnomiskykh metodychnykh zboriv spetsialistiv sotsialnoi roboty z ditmy, moloddu ta simiamy tsentriv sotsialnykh sluzhb dlia simi, ditei ta molodi m. Kyieva»*; K. S. Shenderovskoho, T. Ya. Tkach, Red. Kyiv, Ukraina, 2006, 186 s.
- [6] L. Ostrolutska, «Zmist nadannia posluh ditiam ta molodi z funktsionalnymy obmezheniamy tsentramy sotsialnykh sluzhb dlia simi, ditei ta molodi m. Kyieva», *Sotsialna robota i suchasnist: teoriia ta praktyka, na Mizhnar. nauk.-prak. konf. (16–17 trav. 2012 r.)*; B. V. Novikov, L. M. Dymytrova. Kyiv, Ukraina: NTUU «KPI», 2012, 356 s.
- [7] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2001, Zhovt. 03). Postanova № 1291 «Pro rozvytok tsentriv sotsialnykh sluzhb dlia molodi». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1291-2001-%D0%BF>.
- [8] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2004, Serp. 27). Postanova № 1126 «Pro zakhody shchodo vdoskonalennia sotsialnoi roboty iz simiamy, ditmy ta moloddu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1126-2004-%D0%BF>.

*Стаття надійшла до редакції  
01 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-238-252](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-238-252)

УДК 37.091.33:004.738.5

**Прокопенко Антоніна Вадимівна,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри германської філології  
Сумського державного університету.  
Суми, Україна.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4590-4201>  
[a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua](mailto:a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua)

**Рава Валерія Миколаївна,**  
студентка кафедри германської філології  
Сумського державного університету.  
Суми, Україна.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3111-6666>  
[valeriarava99@gmail.com](mailto:valeriarava99@gmail.com)

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ «ІНСТАГРАМ»**

**Анотація.** У статті висвітлюється питання вдосконалення іншомовної компетенції за допомогою мобільного додатку «Інстаграм» під час вивчення англійської мови. Зважаючи на затребуваність інстаграму серед молоді, доцільним є вивчення цього додатку не лише у розважальних, а й у навчальних цілях. Під час проведення дослідження було з'ясовано, що магістральними перевагами є розвиток таких навичок, як: аудіювання, письмо, читання та звичайно ж говоріння. Усе це актуалізується завдяки таким функціям інстаграм, як: інтерактивні опитування; тести, які базуються на основі вивченого матеріалу; перегляд та прослуховування відео до пісень англійською мовою; активна участь у прямих ефірах; фідбеки студентів у вигляді коментарів, відео інстасторіз та пропозиції щодо бажаного контенту. У статті зазначається те, що базисом її створення були педагогічний експеримент та модель П. Мішри та М. Дж. Кьохлера «Технологія, педагогіка та контент знання». Педагогічний експеримент полягав у створенні акаунту в інстаграм з вивчення англійської мови з метою вдосконалення іншомовної компетенції студентів та учнів. Модель «Технологія, педагогіка та контент знання» уможливила виявлення кореляції між новітніми технологіями у навчанні, педагогічними методами та удосконаленням знань учнів та студентів. У статті також зазначається, що мобільний додаток «Інстаграм» зумовлює зріст ефективності та покращення навичок, набуття нових та закріплення набутих знань, що є важливим фактором начального процесу. Авторки

дійшли висновку, що соціальна мережа «Інстаграм» є ефективним інструментом вивчення англійської мови, налагодження інтеракції між студентами, покращення самоорганізаційних навичок. Проведений експеримент показав, що студентам вдалося перебороти страх висловлювати та відстоювати свою думку англійською мовою завдяки активним дискусіям у коментарях. Та одним з найголовніших досягнень дослідження є підвищення мотивації у студентів до навчання та вдосконалення їхньої іншомовної компетенції.

**Ключові слова:** інстаграм; інтеракція; соціальна мережа; мобільний додаток; інструмент навчання; мобільне навчання.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Методика викладання виходить на новий рівень, у зв'язку з поширенням новітніх технологій, які мають активно використовуватися у навчанні. Це дало змогу створити дистанційний вид навчання на додаток до традиційного, отже, утворилася модель змішаного навчання («blended learning») [1, с. 214]. Для інноваційного формування своїх стратегій та підходів у викладанні викладачі, актуалізуючи змішане навчання, використовують різноманітні додатки на всіх можливих гаджетах.

Студенти ж отримують потрібну інформацію та повністю задоволені динамічним, цифровим та соціальним світом. Існує безліч соціальних мереж, де можна вивчати мову, наприклад: фейсбук», інстаграм, твітер, телеграм, ютуб, а також різноманітні блоги – це все неабияк покращує співпрацю між студентами, що також є одним із головних факторів змішаного навчання. Застосовуючи технологію Р. Баллагаса BYOD (*bring your own device*) [2] можна не лише здивувати студента чимось новим, а й зацікавити його, зекономити час, та сфокусувати увагу на самоконтролі та самовдосконаленні.

Обґрунтування актуальності цього дослідження впливає із загального уявлення про те, що соціальні мережі можуть ефективно використовуватися в освіті для вивчення іноземної мови, однак існує недостатня кількість досліджень, які були б безпосереднім доказом цінності використання інстаграм, як однієї з найбільш відомих соціальних мереж. Головні особливості інстаграм сприяють покращенню навичок написання текстів, сприйняття англійського говоріння на слух та покращенню говоріння, все це є основою дослідження. Крім того, ставлення учнів, котрі вивчають іноземну мову, до соцмереж як інструменту вивчення мови суперечливе і потребує уточнення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що у своїй науковій розвідці Дж. Блаттнер і М. Файорі [3, с. 36] детально описують помітний прогрес у соціально-прагматичній обізнаності учнів і навичках мультилітерації. Передбачається, що викладачі мають керувати процесом



навчання задля успішного використання учнями інтернет-ресурсів у навчальних цілях, у цьому випадку вивчення іноземної мови. Однак науковці могли б надати додатковий матеріал щодо ставлення студентів до використання платформи «Фейсбук», і цим самим довести, що вона є ефективною та доцільною для вивчення мови.

Серед досліджень на суміжні теми необхідно відзначити роботи таких науковців як: А. Красуля, А. Нісімчук, М. Пагутіна, А. Кукульська-Хьюм, Дж. Блаттнер, М. Файорі, Д. Бартон, К. Хефнер, М. Кабілан, Дж. Кесллер, Н. Мілс, К. Прічард та ін. Ці дослідники відзначають, що за допомогою соціальних мереж можна вивчати мову, підвищувати мотивацію студентів та покращувати рівень їх знань, адже цей віртуальний простір забезпечує необхідною інформацією, що є досить важливою та легкою для сприйняття й аналізу. В основному використання сайтів соціальних мереж має схвальні відгуки, адже на цих платформах створюється неформальне освітнє середовище [4, с. 357]. К. Прічард стверджує, що сайти соціальних мереж можуть використовуватися для розвитку чотирьох основних навичок: читання, письма, аудіювання та розмовної мови, на додаток до збільшення словникового запасу, покращення граматики і соціально-прагматичного розуміння [5, с. 755]. Крім того, сайти соціальних мереж також надають учням можливість брати участь у соціально значущих культурних обмінах з носіями мови й іншими студентами, які вивчають іноземну мову [6, с. 112].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми полягає в тому, що педагогічна цінність інстаграму у вивченні іноземної мови, зокрема використання його для покращення навичок письма, аудіювання, читання та говоріння, раніше не встановлювалася. Серед багатьох соцмереж перевага надавалася фейсбуку, твітеру і лайвмоці. Інстаграм заслуговує ретельного дослідження, оскільки його функції потребують використання різних видів взаємодії, і, можливо, вони по-різному впливатимуть на прогрес учнів.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** статті є вивчення способів вдосконалення іншомовної компетенції за допомогою інстаграму та визначенні його впливу на формування мовних навичок.

Відповідно до зазначеної мети були поставлені наступні **завдання**: 1) проаналізувати сучасні дослідження стосовно розвитку змішаного та електронного навчання; 2) визначити основні функційні характеристики інстаграму; 3) висвітлити результати проведеного педагогічного експерименту та обґрунтувати доцільність використання соцмереж у процесі навчання англійської мови.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Нині інформаційно-комунікативні технології стають необхідністю для всіх. Вони також використовуються для вивчення англійської мови та допомагають викладачам і студентам у навчанні. З використанням інформаційно-комунікативних технологій учні починають більш ефективно та креативно навчатися [7, с. 78]. Дж. Блаттнер і М. Файорі також стверджують, що почуття однієї спільноти, яке виникає серед користувачів в освітньому контексті, необхідне для продуктивного навчання [3, с. 28]. Відповідне припущення актуалізується у цьому дослідженні і полягає у створенні співтовариства з вивчення іноземної мови, яке задовольнить різноманітні потреби його членів. Таким співтовариством є акаунт з вивчення англійської мови в соцмережі «Інстаграм». Перш за все, інстаграм надає студентам можливість читати і писати за допомогою коментарів, повідомлень і опису під фотографіями та відео. У дослідженні, проведеному М. Кабіланом, Н. Ахмадом та М. Абідіним, йдеться про те, що мережа «Фейсбук» є досить простою соціальною мережею, яка прийшла до вподоби учням, оскільки ця платформа надає можливості вдосконалення письмової практики. Зазначається, що мотивація до перегляду публікацій англійською мовою помітно зросла [8, с. 182].

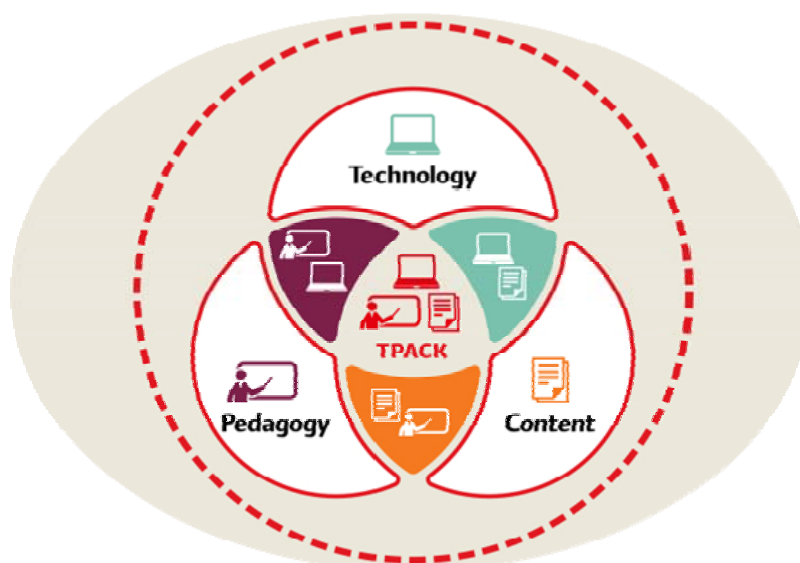
Було також виявлено, що читання дописів носіїв мови, яка вивчається за допомогою сайтів соціальних мереж, покращує навички читання і засвоєння цільової культури [8, с. 186]. Завдяки тому, що на платформі «Інстаграм» є обмеження у 2200 символів на допис або коментар, з'являється можливість використовувати більший об'єм текстів. Користувачам інстаграм рекомендується писати докладно, і це може привести до різних моделей взаємодії у порівнянні з іншими соцмережами, наприклад твітером. Це також дає студентам можливість поліпшити структуру, послідовність і тематичний розвиток їх письмових навичок, такі аспекти не мають відношення до інших соцмереж, де публікації зазвичай складаються з декількох речень.

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для створення роботи були використані такі методи: метод анкетування, що полягав у відображенні загальної думки студентів щодо контенту, який надавався протягом чотирьох тижнів та для виявлення рівня вмотивованості й бажання рухатися вперед; статистичний метод на основі дослідження В. Перебийніс [9, с. 154] для встановлення тенденції у вдосконаленні іншомовної компетенції та для формування підрахунків і зіставлення діаграм з метою отримання об'єктивних даних; метод педагогічного експерименту, який полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності викладачів, учнів і студентів з метою перевірки, обґрунтування заздалегідь розроблених

теоретичних припущень і гіпотез [10, с.63], а саме позитивний вплив інстаграму на вдосконалення іншомовної компетенції.

Базою дослідження стала модель «Технологія, педагогіка та контент знання» (Technology, Pedagogy, and Content Knowledge) (див. рис.1) представниками якої є П. Мішра та М. Дж. Кьохлер [11, с. 60]. Ця модель є основою для ефективного навчання з використанням технологій, уявленням концепцій структурування матеріалу і використання педагогічних методів. Обравши цю стратегію, ми виявили, як можна використати технології для розвитку існуючих знань, здобути нові та закріпити попередньо набуті.



*Рис. 1 Технологія, педагогіка та контент знання – TPACK*

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Відповідно до моделі «Технологія, педагогіка та контент знання» був розроблений план дослідження, головною ідеєю якого було систематичне створення контенту, підтримка учнів та творення динамічної рівноваги між усіма компонентами. Одним з ключових етапів цього експерименту було створення віртуального середовища, де учні зможуть отримати знання з англійської мови та почати активно використовувати їх у своєму житті. Так, на платформі «Інстаграм» був створений акаунт «No\_limits4english», де розміщувалися наступні матеріали: тематичні відео, відео з піснями та детальним дослідженням тексту пісень, онлайн зустрічі у прямих ефірах, корисні чек-листи з фразами та домашнє завдання.

На цій стадії був встановлений рівень знань за допомогою тестування, в якому брали участь усі 80 студентів. Тестування показало, що 16 студентів виконали завдання на досить високому рівні, що складає 20%.

Навчання тривало чотири тижні. Протягом першого тижня навчання активну участь у різних видах діяльності брали лише 35 студентів. Вони завзято коментували дописи, проходили опитування, надсилали домашнє завдання та долучалися до прямих ефірів, які проходили щотижня. Дописи публікувалися англійською мовою з поясненням англійською та перекладом на українську, аби контент був цілком зрозумілим та легким, задля кращої продуктивності (вивчення слів та фраз, виконання домашніх завдань та для пропозицій щодо бажаного матеріалу). Наприклад, кілька таких завдань та відповіді учнів:

5 slang phrases:

- Chew somebody out = to tell someone off = насварити, зробити догану;
- Chicken out = to decide not to do something because you are afraid = злякатися;
- Freak out = to shock, panic, disorient = злякатися, запанікувати.
- This is raw = this is hardcore, no shit = отетеріти.
- Hit it off = immediately get along with somebody = одразу поладнати.

Remember, slang is only for conversational English and texting. Do not use it for formal and business English.

Task 1: Create your own sentences with the expressions above and write them down in the comments or in private messages.

Task 2: Look around and name all the objects that surround you in English. Have you done it? If you do not know all the names, look in the dictionary and write in a notebook, and if possible, attach a sticker with an unfamiliar word on this object. In a few days you will definitely remember these words.

Ця вправа дуже корисна, оскільки вона допомагає швидко запам'ятати побутові слова без зубріння. Коментарі учнів були наступними:

You passed the math! This is raw! I cannot stand when parents chew out their kids on the streets. I chickened out when the teacher called my name.

Moreover, what you thought about me was probably «such a freak!» That is why I was so freak out to spoke with you. But our first talk was so honest that we hit it off!! This is raw. Sorry that I chickened out.

My mom chewed me out because I had broken her favourite vase. Mike did not tell her the truth because he chickened out. When Ben solved that dispute without fight, her friends said him: «That was raw». I am so shy, that is why it is difficult for me to make friends with somebody. Nevertheless, my best friend actually can hit it off with anybody!

Використовуючи відео пісень, ми приділили достатньо уваги для вдосконалення навичок аудіювання та поповнення словникового запасу.

Hi guys!

I know that there are some people who are really crazy about Halsey and her songs. That is why I decided to post her famous song «Without me».

I hope this song will arouse your interest and you will learn all the words & phrases that are represented below:

Overflow |,əʊvə'fləʊ| – when you fill something with a liquid, so that it gushes over the edges (бути переповненим);

Take it so far – go past the limit (зайти занадто далеко);

To keep someone close – to make someone stay with you (утримувати);

To leave someone on their own – to leave someone alone and let them to do what they want to do (залишити когось наодинці з самим собою);

Back on your feet – to make someone well or successful again after being ill or having problems (поставити когось на ноги);

Take advantage of someone – to get what you want in unfair way and from someone who trust you (виїхати за рахунок когось);

Feel/Be high – a term used to mean you're wasted on any drug. meth, whatever (бути під кайфом).

Guess it was useful content and you will be as always productive in learning new words.

Також ми не забували про вивчення граматик. Нижче один з дописів на тему використання фразових дієслів:

Phrasal verb is a verb + adverb and/or prefix: go out, give away

Sometimes the prefix in the phrasal verb corresponds to certain prefixes in Ukrainian: go out = вийти, walk in = увійти.

In most cases, it is impossible to guess the meaning of the phrasal verb, it is idiomatic and not clear: catch up with = надолужити (ділитися новинами коли давно не бачилися). I have not seen, you for ages, we need to catch up.

Phrasal verbs are transitive (after which you need to put the appendix to finish the phrase), and intransitive (after which you can put a period and the phrase will be ended).

Phrasal verbs may be discontinuous (when you can put the appendix after the whole phrase and in the middle) and non-discontinuous (appendix after the whole phrase): I turned down a job offer = I turned a job offer down.

We need to catch up with you. ✗ We need to catch you up with.

Seven phrasal verbs that I use all the time:

Count on = depend on/rely on/lean on = покладатися, розраховувати на когось; reach out = attempt to communicate, contact = звертатися, зв'язуватися; point out = mention something in order to give someone info about it = вказати, виділити; flesh out = add more details or info = доповнити деталями; make up to somebody = be very friendly or praise somebody in order to get something for you or

if you did something wrong; cut off = interrupt = перебивати (в розмові); cut down on = reduce = урізати, знижувати вживання.

*Коментарі студентів:*

I would like to flesh out some points of the presentation. I need to find a way to make up to Jane. I feel terribly guilty. She cut off our discussion and started complaining about her boss. I have to cut down on coffee, because of my heart disease.

I count on you at the exam. You need to point out just a one right answer. Your story is fine, but you should flesh out at the end of your story. We need cut down on sugar if we want to lose weight.

It is hard when you can only count on yourself. The government reached out to citizens in order to involve them to voting. He pointed out that the prices had raised over last month.

A rule that will help you to speak English correctly in 90% of the cases: the order of the words in the sentence. How do I spell words to sound English rather than Ukrainian? You cannot start an English sentence with any word that comes to your mind. In English, you need to follow the order of words, otherwise it turns out total mess and you will not be understood.

Ще одним із правил було на порядок слів у реченні.

The standard order of words in a sentence is:

Subject + verb + everything else – I bought a new sweatshirt online last week.

Who + action + what? where? When? Why? etc.

It is very important! Who/what comes first and then the verb goes. The minor members of the sentence will stand exactly in the sequence of What? Where? When? Easy to remember, right? Only then you will have a structurally correct sentence.

Of course, a sentence can begin not only with the subject, but also with the circumstance that answers the question 'when' (today, tomorrow, yesterday, etc.) and other connecting words (basically, apparently, honestly, etc.) that can be used at the beginning of the sentence. Nevertheless, after them the subject will follow. Remember that the order of the words in the question sentences is a little different. You must use the auxiliary verb (do/does /did/have, etc.) and put it before the subject.

She cut down on sugar last year. Did she cut down on sugar last year?

Щодо навичок читання, то учням був наданий доступ до книги, яку вони мали читати та виконувати завдання.

Dear friends, we are supposed to read one great novel «Jane Eyre» by Charlotte Brontë. So there are some tasks you are to accomplish and send me. Hope you will love this novel.

1. Translate the following expression into your own language and learn them: to take good care of me; in the dark; kiss me good night; to find me looking so miserable; trembling with fear; lay awake all night; learned for the first time.

2. Guess the last word: She could hear he...; Fortunately, she suffered no serious...; Her father has been a poor...; Just then bell rang for the servants'...; It was cruel to lock her in there alone...; With so much hate in her heart she did feel...

3. Correct the mistakes in the sentences below:

She took good care for her three children. Jane thought that the teachers were too hard with the pupils. He lift her carefully and put onto the bed. Apart from her brother, she have two sisters.

Учні почали поступово активізуватися з плином днів, на рис. 2 можна побачити зріст зацікавленості та активності студентів.

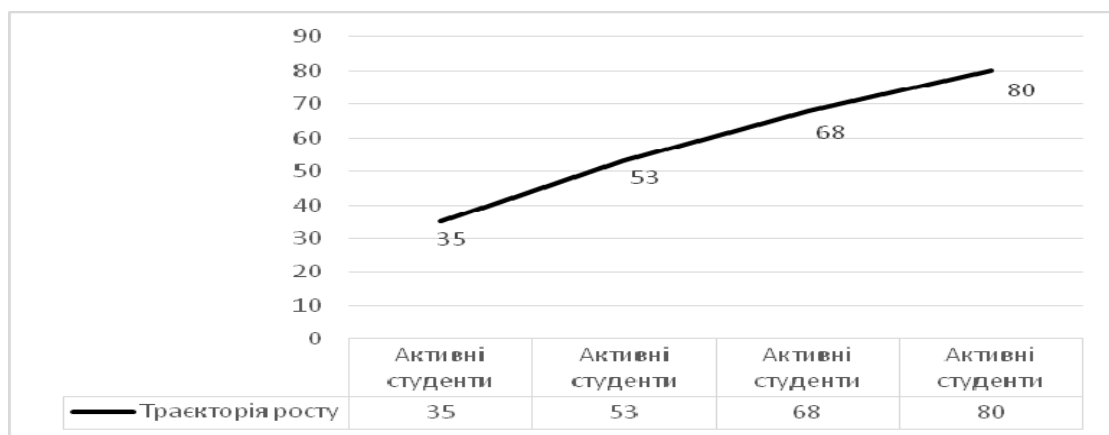


Рис. 2 Активізація студентів протягом дослідження

Після чотирьох-тижневого марафону було проведено підсумковий тест, який показав, що знання учнів вирости (див. рис. 3).

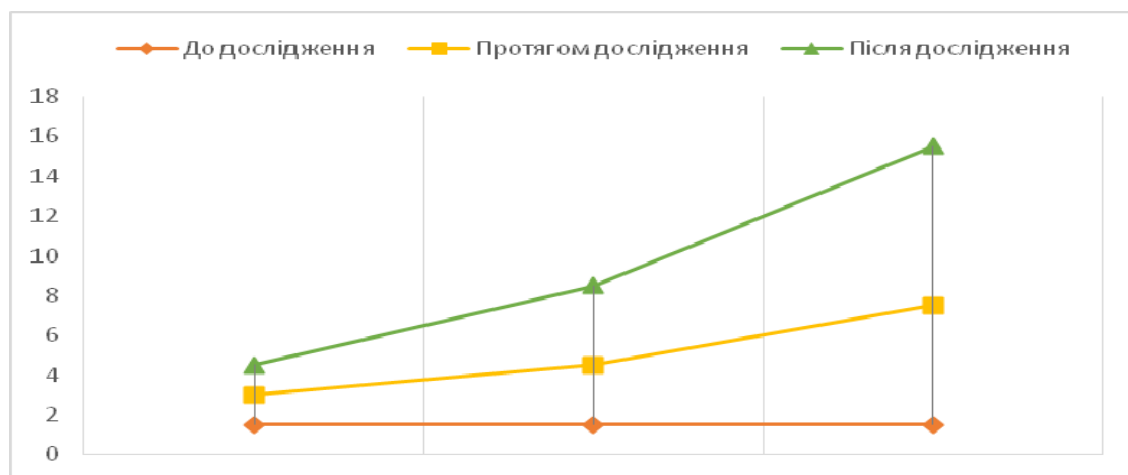


Рис. 3 Динаміка зміни рівня знань

Важливу роль у дослідженні на платформі «Інстаграм» відіграли відео з улюбленими піснями, аналіз та детальне вивчення діалогів з відомих серіалів та фільмів, а також чек-листи з словами, фразами та ідіомами. Наприклад (див. табл.):

*Таблиця*

**Список ідіом, які роблять англійську сучасною**

Book smart vs street smart	Теоретичний vs практичний досвід
Do the math	Прорахувати (дії)
Rain on the one's parade	Затьмарювати успіх
To zero in something	Зосередитися на чомусь
At the end of the day	В решті-решт
On lock down	На карантині
Elephant in the room	Важлива тема, яку замовчують
Push your limits	Докласти максимум зусиль
Walk the talk	Переходити від слів до дій
Through thick and thin	І в радощах і в печалі

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

На підставі результатів аналізу статистичних даних можна зробити висновок, що між здібностями студентів, які вивчали англійську як іноземну мову до і після впровадження експерименту в інстаграм, існує суттєва різниця. Це означає, що учні покращують свої навички за допомогою цього додатку. Крім того, тестування показало позитивну кореляцію, що означає, що у студента, який мав більш високий бал, оцінка ще покращилася у підсумковому тесті. Аналогічно, у студента, який мав нижчий бал у вхідному тесті, все ще був нижчий бал у підсумковому тесті, але результати помітно відрізняються. Стосовно анкетування, результат показує, що студенти надали позитивну відповідь щодо вивчення англійської за допомогою інстаграм. Вони вважають, що ця соцмережа була значущою і цікавою у реалізації навчального процесу. Також було з'ясовано, що інстаграм призначений для збагачення зворотного зв'язку, який отримують студенти. Крім того, викладачеві вдається надати більше мотивації усім учням і приділити більше уваги тим, у кого більш низька самооцінка і низька зацікавленість у процесі навчання.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у дослідженні розвитку та вдосконаленні навичок з академічного письма за допомогою інструментів інстаграм у контексті вивчення англійської мови, а також формування вербально-лінгвістичного інтелекту, який може бути корисним в освітніх цілях та є важливим для кожної людини.



## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] А. Красуля, «Інноваційні освітні технології у вищій школі: модель змішаного навчання», на *Міжнар. наук. конф. Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*. Умань, Україна, 2017, с. 211–215.
- [2] R. Ballagas, M. Rohs, J. Sheridan and J. Borchers, «BYOD: Bring Your Own Device», *The Distributed Systems Group*. [Electronic resource]. Available: <http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/rohs-byod-2004.pdf>.
- [3] G. Blattner, and M. Fiori, «Virtual Social Network Communities: An Investigation of Language Learners' Development of Sociopragmatic Awareness and Multiliteracy Skills», *CALICO Journal*, 29(1), pp. 24–43, 2011.
- [4] N. Mills, «Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire», *CALICO Journal*, 28(2), pp. 345–368, 2011.
- [5] C. Prichard, Using Social Networking Sites as a Platform for Second Language Instruction. *TESOL Journal*, 4(4), pp. 752–758, 2013.
- [6] R. Harrison, and M. Thomas, «Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning», *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2), pp. 109–124, 2009.
- [7] M. Jain, and R. Tyagi, «Education standard can be improved by integrating ICT in education», *International Education & Research Journal*, 3(10), pp. 77–80, 2017.
- [8] M. Kabilan, N. Ahmad, and M. Abidin, 2010. «Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?», *The Internet and Higher Education*, 13(4), pp. 179–187, 2010.
- [9] В. І. Перебийніс, *Статистичні методи для лінгвістів*. Вінниця, Україна: Нова Книга, 2013.
- [10] В. Жигір, «Методи дослідження статистичних даних професійної педагогіки у підготовці менеджерів для освітньої діяльності», *Молодь і ринок*, № 7/8(66/67), с. 60–65, 2010.
- [11] M. Koehler, and P. Mishra, «What is technological pedagogical content knowledge?», *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), pp. 60–70, 2009.

## **IMPROVEMENT OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE THE MOBILE APP «INSTAGRAM»**

**Antonina Prokopenko,**

PhD in Philological Sciences, Senior Lecturer of the  
Department of Germanic Philology Sumy State University.  
Sumy, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4590-4201>  
[a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua](mailto:a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua)

**Valeriia Rava,**

Student of the Department of Germanic Philology  
Sumy State University.  
Sumy, Ukraine.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3111-6666>  
[valeriarava99@gmail.com](mailto:valeriarava99@gmail.com)

**Abstract.** The paper deals with the improvement of foreign language competence using the mobile application «Instagram» in the process of learning English. Taking into consideration the popularity of Instagram among youth, it is essential to study this application not only for entertainment, but also for educational purpose. During the study, it was determined that the main advantages are the development of such skills as listening, writing, reading and of course speaking. All these skills are actualized due to the Instagram features such as interactive quizzes, tests, based on the studied material, watching videos and listening to songs in English, active participation in live broadcasts, student feedbacks in the form of comments, video insta stories and suggestions about the desired content. The basis of this paper creation is pedagogical experiment and the model of P. Mishra and M. J. Kohler «Technology, pedagogy and content of knowledge» The pedagogical experiment consists in creation of an account on Instagram for learning the English language in order to improve the foreign language competence of students and pupils. The model «Technology, Pedagogy, and Knowledge Content» makes it possible to determine the correlation between the modern technologies in teaching, pedagogical methods, and improving student knowledge. The article also notes that the mobile application «Instagram» determines the growth of efficiency and improvement of skills, the acquisition of new and consolidation of acquired knowledge, which is an important factor in the educational process. The authors concluded that the social network «Instagram» is an effective tool of learning English, forging interaction between students, and improvement of self-organization skills. The experiment showed that students managed to overcome the fear of

expressing and defending their opinions in English due to active discussions in the comments. Besides, one of the main achievements of the study is to increase the motivation of students to learn and improve their foreign language competence.

**Keywords:** Instagram; interaction; social media; language learning; learning tool; mobile learning.

## **УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «ИНСТАГРАМ»**

**Прокопенко Антонина Вадимовна,**

кандидат филологических наук, доцент,  
старший преподаватель кафедры германской филологии  
Сумского государственного университета.  
Сумы, Украина.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4590-4201>  
[a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua](mailto:a.prokopenko@gf.sumdu.edu.ua)

**Рава Валерия Николаевна,**

студентка кафедры германской филологии  
Сумского государственного университета.  
Сумы, Украина

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3111-6666>  
[valeriarava99@gmail.com](mailto:valeriarava99@gmail.com)

**Аннотация.** В статье освещается вопрос усовершенствования иноязычной компетенции с помощью мобильного приложения «Инстаграм» при изучении английского языка. Учитывая востребованность инстаграм среди молодежи, целесообразным является изучение этого приложения не только в развлекательных, но и в учебных целях. Во время проведения исследования было определено, что магистральными преимуществами является развитие таких навыков, как: аудирование, письмо, чтение и конечно же говорение. Все это актуализируется благодаря таким функциям инстаграм, как: интерактивные опросы; тесты, которые базируются на основе изученного материала; просмотр и прослушивание видео к песням на английском языке; активное участие в прямых эфирах; фидбэки студентов в виде комментариев, видео инстасториз и предложения по поводу желаемого контента. В этой статье указывается то, что базисом её создания были педагогический эксперимент и модель П. Мишры и М. Дж. Кёхлера «Технология, педагогика и контент знания». Педагогический эксперимент заключался в создании аккаунта в инстаграм по изучению английского языка с целью

усовершенствования иноязычной компетенции студентов и учеников. Модель «Технология, педагогика и контент знания» сделала возможным определение корреляции между современными технологиями в обучении, педагогическими методами и усовершенствовании знаний учащихся. В статье также отмечается, что мобильное приложения «Инстаграм» обуславливает рост эффективности и совершенствования навыков, приобретение новых и закрепление приобретённых знаний, что является важным фактором учебного процесса. Авторы пришли к выводу, что социальная сеть «Инстаграм» является эффективным инструментом изучения английского, налаживания интеракции между студентами, улучшение самоорганизационных навыков. Проведённый эксперимент показал, что студентам удалось преодолеть страх высказывать и отстаивать свое мнение на английском языке благодаря активным дискуссиям в комментариях. И одним из главных достижений исследования является повышение мотивации студентов к обучению и усовершенствование их иноязычной компетенции.

**Ключевые слова:** инстаграм; интеракция; социальная сеть; мобильное приложение; инструмент обучения; мобильное обучение.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] A. Krasulia, «Innovatsiini osviti tekhnolohii u vyshchii shkoli: model zmishanoho navchannia», na Mizhnar. nauk. konf. Transformatsii v ukrainiskii osviti i naukovykh doslidzhenniakh: svitovyi kontekst. Uman, Ukraina, 2017, s. 211–215.
- [2] R. Ballagas, M. Rohs, J. Sheridan and J. Borchers, «BYOD: Bring Your Own Device», The Distributed Systems Group. [Electronic resource]. Available: <http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/rohs-byod-2004.pdf>.
- [3] G. Blattner, and M. Fiori, «Virtual Social Network Communities: An Investigation of Language Learners' Development of Sociopragmatic Awareness and Multiliteracy Skills», CALICO Journal, 29(1), pp. 24–43, 2011.
- [4] N. Mills, «Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire», CALICO Journal, 28(2), pp. 345–368, 2011.
- [5] C. Prichard, Using Social Networking Sites as a Platform for Second Language Instruction. TESOL Journal, 4(4), pp. 752–758, 2013.
- [6] R. Harrison, and M. Thomas, «Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning», International Journal of Emerging Technologies & Society, 7(2), pp. 109–124, 2009.

- [7] M. Jain, and R. Tyagi, «Education standard can be improved by integrating ICT in education», *International Education & Research Journal*, 3(10), pp. 77–80, 2017.
- [8] M. Kabilan, N. Ahmad, and M. Abidin, 2010. «Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?», *The Internet and Higher Education*, 13(4), pp. 179–187, 2010.
- [9] V. I. Perebyinis, *Statystychni metody dlia linhvistiv*. Vinnytsia, Ukraina: Nova Knyha, 2013.
- [10] V. Zhyhir, «Metody doslidzhennia statystychnykh danykh profesiinoi pedahohiky u pidhotovtsi menedzheriv dlia osvitnoi diialnosti», *Molod i rynek*, № 7/8(66/67), s. 60–65, 2010.
- [11] M. Koehler, and P. Mishra, «What is technological pedagogical content knowledge?», *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), pp. 60–70, 2009.

*Стаття надійшла до редакції  
06 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-253-266](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-253-266)

УДК 37.013:[373:378]

**Сидоренко Ганна Григорівна,**

кандидат біологічних наук, доцент кафедри  
природничо-математичної освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради.  
Дніпро, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6581-6359>  
[morepisem83@gmail.com](mailto:morepisem83@gmail.com)

**Турицька Тетяна Григорівна,**

кандидат біологічних наук, доцент кафедри  
загальної медицини з курсом фізичної терапії  
Дніпровського національного університету ім. О. Гончара.  
Дніпро, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5333-3453>  
[tatyana.turickaya@gmail.com](mailto:tatyana.turickaya@gmail.com)

## **РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

**Анотація.** Визначено та проаналізовано структурні компоненти професійних компетентностей вчителя та умови, спрямовані на їх удосконалення. У статті розглядається проблема формування критичного мислення та культури рефлексії у післядипломній освіті вчителів біології під час їх підготовки до навчального процесу. Представлено досвід дослідження педагогів в системі післядипломної освіти. Проведено аналіз літератури в області досліджуваної проблеми. У статті проаналізовано форми і методи роботи, орієнтовані на підвищення рівня розвитку критичного мислення вчителів біології. Автори проводять аналіз шляхів вирішення даної проблеми, яка стала предметом широкого наукового дослідження. Звертаючи увагу на специфіку використання традиційних педагогічних технологій під час роботи з дорослою аудиторією, роблять висновок про те, що саме розвиток критичного мислення та рефлексивної культури вчителів є необхідним компонентом у формуванні професійних компетентностей. Висвітлено спроби сучасних авторів пристосувати визначення й трактування поняття критичного мислення для досягнення певної педагогічної мети або конструювання певної педагогічної (освітньої) моделі. Головна умова успішного використання технологій, спрямованих на розвиток критичного та креативного мислення, є власне розуміння і прийняття вчителем ідеї про необхідність розвитку

критичного та креативного мислення. Крім того, щоб навчити дітей критично мислити, вчитель повинен сам вміти це робити. Професія педагога особлива – від результатів нашої діяльності залежить майбутнє учнів як громадян країни, наскільки вдалимими вони будуть, вироблення у них впевненості у самовдосконаленні та постійному продовженні освіти протягом усього життя. Кожен педагог працює на своєму рівні творчості, постійно його підвищуючи і розвиваючи. Тому актуальність розкриття визначеної проблеми полягає в завданні педагога – змінити практику своєї роботи, щоб сприяти активному навчанню учнів.

**Ключові слова:** критичне мислення; професійні компетентності; післядипломна освіта; вчитель біології; педагогічна рефлексія.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Відповідно до нових освітніх стандартів загальної освіти в Україні, вчителю необхідно вміти будувати навчальний процес у сучасному інформаційному освітньому середовищі. За умов сьогодення актуалізується якісне оновлення системи післядипломної освіти через надання більшої уваги розвитку професійним компетентностям вчителів. Навчальний процес в сучасних умовах спрямований на створення досвіду роботи з інформацією, її застосування в нестандартних та незвичних життєвих ситуаціях, формування способів діяльності, які можна застосувати як в рамках освітнього процесу, так і під час вирішення проблем в реальних життєвих ситуаціях. На зміну традиційним методам навчання прийшли оновлені методи. Змінилися і вимоги до професійних умов реалізації освітньої програми, які вимагають безперервності професійного розвитку педагогічних працівників закладів освіти. Метою підвищення кваліфікації є оновлення теоретичних і практичних знань. У результаті підвищення кваліфікації педагог опанує нові методи вирішення професійних завдань, підвищує свій професійний рівень, що особливо важливо за постійно мінливих умов та вимог суспільства. Донедавна фахівець оцінювався згідно з рівнем своєї кваліфікації. Нині недостатньо володіти певною кваліфікацією, сьогодні треба бути професійно компетентним, володіти здатністю та уміннями швидко реагувати на зміни, викликані процесами глобалізації, застосовувати нестандартні рішення, генерувати нові оригінальні ідеї в умовах наявних освітянських реформ.

Враховуючи основні напрямки державної політики в галузі освіти та освітні стандарти, вчителю необхідно вміти будувати навчальний процес у сучасному інформаційному освітньому середовищі і постійно підвищувати кваліфікацію, володіти новими методами вирішення професійних завдань, підвищувати свій професійний рівень, самовдосконалюватися та постійно

продовжувати освіту впродовж усього життя, що особливо важливо за постійно мінливих умовах сучасності та вимогах суспільства.

Перед сучасною школою постає завдання виховати цілісну особистість, всебічно розвинену, здатну до критичного мислення та самостійного осмислення явищ навколишньої дійсності, спроможну відстоювати власну точку зору перед будь-ким і будь-де.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення у працях Л. Васильченко, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, А. Смирнова, С. Шишова, Р. Шаповал. Професійно-педагогічна компетентність вивчається у контексті проблеми реалізації особистісних характеристик вчителя, розвитку його професійної свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення [1].

Особливості професійної компетентності вчителя біології та її різні аспекти досліджували у своїх роботах Ю. Шапран (система формування професійної компетентності вчителя біології) [2], Н. Грицай (формування методичної компетентності вчителя біології як складової частини професійної компетентності) [3], В. Оніпко (компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя біології до роботи в профільній школі) [4], С. Рудишин, (формування екологічної компетентності вчителя природничих дисциплін) [5], А. Степанюк, М. Барна, Л. Барна [6] та ін.

У закордонній педагогіці та психології над проблемою розвитку критичного мислення працюють Д. Брунер, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн [7], П. Фачоне та інші. Необхідність формування в учнів критичного мислення доводять вітчизняні вчені В. Кремень, О. Пометун [8], О. Тягло, О. Чуба [9] та ін. Вони зазначають, що розвиток критичного мислення школярів є умовою досягнення якісної освіти в Україні, забезпечення рівня освіти провідних держав сучасного світу [10]. Саме на їх теоретико-концептуальні засади методики розвитку критичного мислення ми спираємося, розв'язуючи дану проблему у своїй практичній діяльності.

Аналіз літератури дозволяє скласти уявлення про рефлексивну культуру самоорганізації педагогічного мислення завдяки роботам Ю. Міславського, С. Носирєва, І. Стеценко, М. Цайхнер, Дж. Гілфорда (G. Gilford), К. Гранта (K. Grant), Д. Лорті (D. Lortie) та ін.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні складових професійної компетентності вчителя біології, визначенні умов, що стимулюють його професійне зростання.



Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати теоретичні передумови розвитку критичного мислення вчителя біології та формування рефлексивної культури, визначення її сутнісні характеристики, місце і роль у професійній діяльності педагога.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

На сучасному етапі модернізації системи освіти України ставиться завдання підвищення якості освіти. Якість знань не завжди визначається обсягом вивченого матеріалу, скоріше – це вміння користуватися цим матеріалом.

Основна мета сучасної освіти – відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави, підготовка різнобічно розвиненої особистості, здатної до соціальної адаптації в суспільстві, трудової діяльності, самоосвіти та самовдосконалення. Саме педагог, який вільно і широко мислить, який прогнозує результати своєї діяльності та відповідно до цього професійно моделює освітній процес, є гарантом досягнення поставлених цілей. Саме тому в даний час різко підвищився попит на висококваліфікованих, творчо мислячих вчителів, здатних виховувати гармонійно розвинену і конкурентоспроможну особистість в сучасному, динамічно мінливому світі. Педагогічна компетентність – це сукупність професійних і особистісних якостей, що забезпечують реалізацію компетенцій. Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, вона сягає своїм корінням у працях відомих американських психологів ХХ ст. В. Джемса та Дж. Д'юї, звідки почала активно поширюватися в Америці та Європі. Технологія «розвитку критичного мислення» розроблена американськими педагогами К. Мередіт, Д. Огл, Д. Стіл, Ч. Темпл. Вона являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією.

У різний час даною проблемою займалися Дж. Д'юї, М. Ліпман, Р. Джонсон, Д. Халперн, Ч. Темпл, К. Баханов, О. Пометун, О. Тягло, С. Терно, О. Чуба, О. Бриніф'є та ін. Теоретичні засади критичного мислення висвітлені у працях К. Баханова, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удода. Однак відчувається брак системного дослідження розвитку критичного мислення учнів, а також потребують обґрунтування теоретико-концептуальні засади системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників під час вивчення біології.

До теоретико-методологічних засад дослідження розвитку критичного мислення віднесено системно-діяльнісний (В. Краєвський, М. Махмутов, М. Скаткін), відносницький (І. Бех, А. Бойко), ціннісно зорієнтований (В. Білоусова, О. Тягло), особистісно-зорієнтований (І. Бех, А. Власенко) підходи до розвитку критичного мислення учнів.

Проблема формування професійної підготовки вчителя, здатного до рефлексії, та формування його рефлексивної культури вивчалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими і є предметом досліджень як теоретиків, так і практиків. Зокрема, досліджуються теоретичні засади розвитку рефлексії особистості (В.Азаров, Н.Гуткіна, К.Данилін, О.Зак, О.Кулик, М.Савчин, П.Боксер (P. Boxer), Д.Спаркс (D. Sparks), Дж.Хармер (J. Harmer) та ін.); формування рефлексії особистості (Л.Божович, А.Бізяєва, Т.Давиденко, В.Зінченко, О.Пехота, Г.Сухобська, Дж.Джонстон (J. Johnston), Дж.МакРуарк (G. MacRuairc), Дж.Річардс (J. Richards) та ін.); рефлексивний аналіз педагогічної діяльності (І.Зязюн, Ю.Кулюткін, Н.Романенко, К.Роджерс (K. Rogers), Ф.Кортхаген (F. Korthagen) та ін.); формування рефлексивної культури майбутніх учителів (Г.Дегтяр, Л.Ковальчук, О.Корецька, С.Литвиненко, М.Марусинець, К.Павелків, Р.Марзано (R. Marzano) та ін.). Автори зазначених досліджень довели, що сучасний учитель XXI століття – це фахівець, який прагне до самоствердження та самовдосконалення, спроможний віднайти індивідуальний стиль, набути адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати власної діяльності. Тому пріоритетною цінністю професійної підготовки на сучасному етапі визначається розвиток у людини потреби і можливості вийти за межі традиційних підходів, здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток та самоосвіту [11].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Методологічною основою дослідження є теоретичний аналіз ролі критичного мислення та рефлексивної культури вчителів біології у формуванні професійних компетентностей. У статті використовувалися теоретичні методи дослідження: – контент-аналіз літератури, системно-структурний аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, а також емпіричний – узагальнення педагогічного досвіду.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Пріоритетним завданням закладів післядипломної освіти стає підвищення професійного рівня педагогів і формування педагогічного колективу, що відповідає запитам сучасного життя. Сьогодні підвищився попит на висококваліфікованого, творчого, соціально активного та конкурентоспроможного педагога, здатного виховати соціалізовану особистість в надзвичайно мінливому світі. Погоджуємося з визначенням професійної компетентності педагога, яке запропонувала С.Скворцова: це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; це єдність теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності; це

спроможність результативно діяти, ефективно вирішувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [12]. Компетентність – це системний прояв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності.

Проблема формування критичного мислення в післядипломній освіті вчителів має особливе значення, так як тільки вчителі, які володіють методикою та стилем критичного мислення, зможуть допомогти учням сформулювати життєву стратегію, сформулювати світогляд.

Проблемою ж розвитку критичного мислення у дорослих займалися далеко не всі дослідники. Однак слід зауважити, що вироблення критичного стилю мислення, в свою чергу, передбачає формування рефлексивно-оцінної діяльності, спрямованої на пошук та актуалізацію життєвих цінностей. Рефлексія є умовою і засобом професійного та особистісного саморозвитку. У широкому практичному сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом і являє собою необхідну складову частину розвиненого інтелекту.

У 1987 році на щорічній міжнародній конференції, присвяченій питанням критичного мислення та освітніх реформ, було запропоновано наступне визначення: «Критичне мислення – це інтелектуально впорядкований процес активного і вмілого аналізу, концептуалізації, застосування, синтезування та/або оцінки інформації, отриманої або породженої спостереженням, досвідом, роздумами або комунікацією, як орієнтир для переконання і дії» [13].

Американський вчений, психолог Дайана Халперн розглядає цей термін як тип мислення, заснований на когнітивних навичках і стратегіях, що дозволяє приходити до результатів, які відрізняються своєю виваженістю, логічністю та цілеспрямованістю. Вона зазначає, що критичне мислення не є вродженою здатністю, а, отже, його можна розвивати. І не тільки можна, а й потрібно, оскільки здатність мислити критично дозволяє людині коректно інтерпретувати ситуацію, привчає до чіткості думки, структурованості [7]. Д. Халперн виділяє цілий ряд якостей, які характеризують індивіда, здатного критично мислити. До цих якостей належать такі: готовність до планування; гнучкість; наполегливість; готовність виправляти свої помилки; усвідомлення і аналіз власних міркувань; пошук компромісних рішень [7, с. 56]. У своїй роботі «Психологія критичного мислення» Д. Халперн зазначає, що «критичне мислення означає не негативність суджень і критику, а здатність розумно розглядати різноманітність вирішення проблеми, з тим, щоб виносити обґрунтовані судження, тобто «критичне» в цьому сенсі можна розуміти як «аналітичне». Іншими словами людина, що критично мислить, здатна

«аналізувати інформацію з позиції логіки та особистісно-психологічного підходу, з тим, щоб застосовувати отримані результати, як до стандартних, так і нестандартних ситуацій, питань і проблем» [7, с. 70].

Американський дослідник, професор Д. Клустер виділив наступні характеристики критичного мислення:

- 1) критичне мислення є мисленням самостійним,
- 2) інформація є початковим та аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення,
- 3) критичне мислення починається з постановки запитань і з'ясування проблем, які потрібно вирішувати,
- 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації,
- 5) критичне мислення є мисленням соціальним [14].

Незважаючи на те, що термін «критичне мислення» відомий дуже давно з робіт таких відомих психологів як Ж. Піаже, Дж. Брунер, Д. Халперн, Ч. Темпл, в професійній мові педагогів-практиків в Україні це поняття стало вживатися порівняно недавно. О. Пометун визначає критичне мислення як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [7].

Попри всю різноманітність визначень критичного мислення, в них можна побачити загальний зміст. Критичне мислення означає мислення рефлексивне, що припускає здатність ставити нові, повні сенсу питання, виробляти різноманітні, аргументовані та приймати незалежні продумані рішення.

Отже, кажучи про критичне мислення, ми слідом за Д. Халперн, О. Пометун та іншими дослідниками, розуміємо його як особливий тип мислення, при якому людина повинна володіти певним набором практичних навичок та умінь, за допомогою яких і відбувається процес критичного мислення. До них відносяться: спостережливість, власна інтерпретація дійсності, вміння аналізувати, здатність робити висновки, оцінювання. Для здійснення процесу критичного мислення потрібно застосовувати логіку. Недостатньо тільки теоретичних основ, які учні отримують в рамках освітнього процесу, в такому випадку потрібні більший кругозір та глибина знань, творча уява, а також точність, справедливість, емоційність. Тому, саме розвиток технологій критичного мислення в рамках освітньої діяльності, допоможе вчителям не лише знаходити власні пріоритети в особистому, професійному та громадському житті, а й співвідносити їх з актуальними нормами сучасної освіти.

Щодо активного вивчення рефлексивних процесів і перенесення отриманих результатів у взаємодію вчителя та учнів, то актуальність даного питання пояснюється тим, що рефлексія є одним з базових механізмів реалізації активності людини, одним із засобів його саморозвитку. Тому цілеспрямована рефлексивна діяльність вчителя може бути основою успішного управління навчанням.

Важливо відзначити і те, що рефлексивна культура спрямована на розвиток можливостей та способів професійно-творчої самореалізації. Це допомагає по-новому осмислити і подолати проблемні ситуації, знаходити нові цінності, вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти, пов'язані з необхідністю в нових умовах змінювати стереотипи особистого досвіду і власні погляди. Розвиток рефлексивної культури вчителя біології, як шлях саморозвитку особистості, тісно пов'язаний з динамічністю індивідуального світогляду як фундаменту людської свідомості.

Зауважимо лише те, що саме розвиток рефлексивної культури вчителя і його критичного мислення є тим педагогічним інструментарієм, за допомогою якого можливе вирішення даного завдання.

Рефлексія педагогічної діяльності – це вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного вдосконалення, вміння бачити причини недоліків у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися. Якщо педагог знаходиться у постійному творчому пошуку, системно займається саморозвитком, то він удосконалює власні професійні компетентності такі як методична, дослідницька, управлінська, комунікативна, освітня.

Андрогогічний підхід до навчання має ряд принципових відмінностей. Вчителі, будучи професіоналами у своїй предметній області, усвідомлюють себе самостійною особистістю, яка володіє моральною та соціальною зрілістю, життєвим і професійним досвідом, вмінням висловити свій емоційний стан словами та прагне до самореалізації. Тому розвиток критичного стилю мислення і рефлексивної культури дорослих має свою специфіку та особливості.

На нашу думку, для розвитку професійних компетентностей вчителя біології потрібно використовувати як індивідуальні, так і колективно-групові методи професійного навчання. Проте, особливу роль краще приділяти колективно-груповим методам, оскільки вважаємо, що одним із найважливіших чинників ефективності професійного зростання є співпраця педагогів у професійних навчальних спільнотах.

Як показує досвід, найбільш ефективними прийомами і способами розвитку критичного мислення в дорослій учительській аудиторії являються організація дискусій, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, робота з

інформаційними ресурсами. Робота в групах, досить ефективна під час розвитку критичного мислення школярів, проте в рамках проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів представляє певні труднощі. Перш за все через короткостроковість курсів та «змішаності» (вікової, предметної, територіальної) складу групи слухачів. Але обмін досвідом, що проводиться на заключних заняттях, дає дуже позитивний ефект, так як дозволяє виявити найбільш цікаві напрацювання і уникнути можливих помилок у вирішенні завдань того розділу біології, основи якого не вивчалися під час отримання базової професійної освіти. Іноді (в залежності від підготовленості групи) можливе проведення круглих столів з обговоренням найбільш актуальних або складних проблем предмета на основі знову отриманих знань.

Отже, формування критичного мислення і рефлексивної культури вчителів може розглядатися як необхідний компонент в їх професійній підготовці до викладання біології, оскільки саме розвиток цих компонентів забезпечує стійкість педагога в умовах швидко мінливих реалій сучасності.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Для того щоб педагог володів професійними компетенціями та успішно їх вдосконалював, потрібно усвідомлення ним необхідності постійно вивчати себе, свої переваги і недоліки, поступово формувати в собі той внутрішній стрижень, на якому буде будуватися не тільки професійний, а й особистісний розвиток. Головна умова успішного використання вчителем біології як педагога технологій, спрямованих на розвиток критичного мислення, є власне розуміння і прийняття ним ідеї про необхідність розвитку критичного мислення. Крім того, щоб навчити дітей критично мислити, вчитель повинен сам вміти це робити. А формування рефлексивної культури має розглядатися як необхідний компонент розвитку професійних компетентностей. Професійно компетентні вчителі успішно розв'язують завдання навчання й виховання, готують для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволені професією; відкриті для постійного творчого розвитку, усвідомлюють, що особистісний ріст є неодмінною умовою досягнення професіоналізму.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у науково-теоретичному осмисленні та практичному втіленні шляхів, форм та методів формування професійної компетентності вчителів біології.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Т. С. Ціпан, «Професійна компетентність сучасного вчителя», *Інноватика у вихованні*, Вип. 3, с. 174–181, 2016.
- [2] Ю. П. Шапран, «Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології», дис. д-ра наук, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014.
- [3] Н. Грицай, «Концепція методичної підготовки майбутніх вчителів біології у вищому навчальному закладі», *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту*, № 2(13), с. 248–254, 2014.
- [4] В. В. Оніпко, «Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін для профільної школи», *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*, № 22(257), ч. VI, с. 44–55, 2012.
- [5] С. Д. Рудишин, І. М. Коренева, В. І. Самілик, «Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін», *Український педагогічний журнал*, № 3, с. 74–83, 2016.
- [6] Л. С. Барна, М. М. Барна, А. В. Степанюк, «Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід», на Регіон. наук.-практ. семінарі Професійні компетенції та компетентності вчителя. Тернопіль, 2006, с. 145–147.
- [7] Д. Халперн, *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2000, 512 с.
- [8] О. І. Пометун, «Критичне мислення як педагогічний феномен», *Український педагогічний журнал*, № 2, с. 89–98, 2018.
- [9] О. Чуба, «Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема», *Педагогіка та психологія професійної освіти*, № 3, с. 202–208, 2013.
- [10] Л. С. Ващенко, «Про результати вивчення стану критичного мислення ліцеїстів», *Біологія і хімія у рідній школі*, № 2, с. 42–46, 2017.
- [11] А. П. Умінська, «Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки», дис. канд. наук, Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017.
- [12] С. О. Скворцова, «Професійна компетентність вчителя: зміст поняття», *Наука і освіта*, № 4, с. 93–96, 2009.
- [13] M. Scriven, R. W. Paul, «Defining Critical Thinking,» *at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer, 1987.*
- [14] D. Cluster, «What is critical thinking?», *International journal about thinking development through reading and writing*, № 4, pp. 15–18, 2001.

- [15] Д. Клустер, «Что такое критическое мышление?», *Критическое мышление и новые виды грамотности*. Москва, Россия: ЦГЛ, 2005, с. 5–13.

## **THE ROLE OF CRITICAL THINKING AND THE REFLEXIVE CULTURE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BIOLOGY TEACHERS**

**Anna Sidorenko,**

PhD, Ass. Prof in the Department of Natural and Mathematical Education,  
Dnipro Academy of Continuing Education.  
Dnipro, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6581-6359>  
[morepisem83@gmail.com](mailto:morepisem83@gmail.com)

**Tatyana Turytska,**

PhD, Ass. Prof in the Department of General Medicine with a Course of Physical Therapy,  
Oles Honchar Dnipro National University.  
Dnipro, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5333-3453>  
[tatyana.turickaya@gmail.com](mailto:tatyana.turickaya@gmail.com)

**Abstract.** Have been identified and analyzed the structural components of the teacher's professional competencies and the conditions of their improving. The article deals with the problem of formation of critical thinking and reflection culture in the postgraduate education of biology teachers during their preparation for the educational process. Is presented the experience of research of teachers in the postgraduate education system. The analysis of the literature in the field of the studied problem is carried out. The article analyzes forms and methods of work aimed at increasing the critical thinking development of biology teachers. The authors analyze the ways to solve this problem, which has become the subject of extensive scientific research. Paying attention to the specific use of traditional pedagogical technologies in working with an adult audience, they conclude that the development of critical thinking and reflective teacher culture is a necessary component in the formation of professional competences. The attempts of modern authors to adapt the definition and interpretation of the concept of critical thinking to achieve a particular pedagogical goal or to construct a particular pedagogical (educational) model are highlighted. The main condition for successful use of technologies aimed at the development of critical and creative thinking is the teacher's own understanding and acceptance of the idea of the



necessity for the development of critical and creative thinking. In addition, to teach children to think critically, the teacher must be able to do it himself. The profession of a teacher is special – the future of students as citizens of the country depends on the results of our activity, how successful it will be, developing their confidence in self-improvement and continuing education throughout life. Each teacher works at his own level of creativity, constantly increasing and developing it. Therefore, the urgency of discovering a particular problem lies in the teacher's task – to change the practice of his work to promote active learning of students.

**Keywords:** critical thinking; professional competences; postgraduate education; pedagogical reflection.

## **РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

**Сидоренко Анна Григорьевна,**

кандидат биологических наук, доцент  
кафедры естественно-математического образования  
КУВО «Днепровская академия непрерывного образования»  
Днепропетровского областного совета».  
Днепро, Украина.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6581-6359>  
[morepisem83@gmail.com](mailto:morepisem83@gmail.com)

**Турицкая Татьяна Григорьевна,**

кандидат биологических наук, доцент  
кафедры общей медицины с курсом физической терапии  
Днепровского национального университета им. О. Гончара.  
Днепро, Украина.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5333-3453>  
[tatyana.turickaya@gmail.com](mailto:tatyana.turickaya@gmail.com)

**Аннотация.** Определены и проанализированы структурные компоненты профессиональных компетенций учителя и условия, направленные на их усовершенствование. В статье рассматривается проблема формирования критического мышления и культуры рефлексии в последипломном образовании учителей биологии при их подготовке к учебному процессу. Представлен опыт исследования педагогов в системе последипломного образования. Проведен анализ литературы в области исследуемой проблемы. В статье проанализированы формы и методы работы, ориентированные на повышение уровня развития критического мышления учителей

биологии. Авторы проводят анализ путей решения данной проблемы, которая стала предметом широкого научного исследования. Обращая внимание на специфику использования традиционных педагогических технологий при работе со взрослой аудиторией, делают вывод о том, что именно развитие критического мышления и рефлексивной культуры учителей является необходимым компонентом в формировании профессиональных компетенций. Освещены попытки современных авторов приспособить определения и трактовки понятия критического мышления для достижения определенной педагогической цели или конструирования определенной педагогической (образовательной) модели. Главное условие успешного использования технологий, направленных на развитие критического и креативного мышления, является собственное понимание и принятие учителем идеи о необходимости развития критического и креативного мышления. Кроме того, чтобы научить детей критически мыслить, учитель должен сам уметь это делать. Профессия педагога особая – от результатов нашей деятельности зависит будущее учеников как граждан страны, насколько удачными они будут, выработки у них уверенности в самосовершенствовании и постоянном продолжении образования в течение всей жизни. Каждый педагог работает на своем уровне творчества, постоянно его повышая и развивая. Поэтому актуальность раскрытия определенной проблемы заключается в задании педагога – изменить практику своей работы, чтобы способствовать активному обучению учащихся.

**Ключевые слова:** критическое мышление; профессиональные компетентности; последипломное образование; учитель биологии; педагогическая рефлексия.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] T. S. Tsipan, «Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia», *Innovatyka u vykhovanni*, Vyp. 3, s. 174–181, 2016.
- [2] Yu. P. Shapran, «Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii», *dys. d-ra nauk, Hats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv*, 2014.
- [3] H. Hrytsai, «Kontseptsiia metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv biolohii u vyshchomu navchalnomu zakladi», *Haukovyi visnyk Melitopolskoho derzh. ped. un-tu*, № 2(13), s. 248–254, 2014.

- [4] B. B. Onipko, «Kompetentnisnyi pidkhdid do pidhotovky maibutnoho vchytelia pryrodnych ykh dystsyplin dlia profilnoi shkoly», *Visnyk Luhanskoho nats. un-tu im. T. Shevchenka*, № 22(257), ch. VI, s. 44–55, 2012.
- [5] S. D. Pudyshyn, I. M. Koreneva, B. I. Samilyk, «Ekolohichna kompetentnist yak zahalna kompetentnist vchyteliv pryrodnych ykh dystsyplin», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 3, s. 74–83, 2016.
- [6] L. S. Barna, M. M. Barna, A. B. Stepaniuk, «Pidhotovka vchyteliv biolohii: kompetentnisnyi pidkhdid», na *Rehion. nauk.-prakt. seminari Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia*. Ternopil, 2006, s. 145–147.
- [7] D. Halpern, *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg, Rossiya: Piter, 2000, 512 s.
- [8] O. I. Pometun, «Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 2, s. 89–98, 2018.
- [9] O. Chuba, «Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykholoho-pedahohichna problema», *Pedahohika ta psykholohiia profesiinoi osvity*, № 3, s. 202–208, 2013.
- [10] L. S. Vashchenko, «Pro rezultaty vyvchennia stanu krytychnoho myslennia litseistiv», *Biolohiia i khimiia u ridnii shkoli*, № 2, s. 42–46, 2017.
- [11] A. P. Uminska, «Formuvannia refleksyvnoi kultury maibutnoho vchytelia inozemnoi movy u protsesi profesiinoi pidhotovky», *dys. kand. nauk*, Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. Zhytomyr, 2017.
- [12] S. O. Skvortsova, «Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia», *Nauka i osvita*, № 4, s. 93–96, 2009.
- [13] M. Scriven, R. W. Paul, «Defining Critical Thinking,» at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer, 1987.
- [14] D. Cluster, «What is critical thinking?», *International journal about thinking development through reading and writing*, № 4, pp. 15–18, 2001.
- [15] D. Kluster, «CHto takoe kriticheskoe myshlenie?», *Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti*. Moskva, Rossiya: CGL, 2005, s. 5–13.

*Стаття надійшла до редакції  
06 квітня 2020 року*

Наукове видання

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць  
Випуск 12(41)*

*Серія «Педагогічні науки»*

*Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

Редактори — *Отрішко В. І.*  
*Ремізовський К. М.*  
Коректор — *Отрішко В. І.*  
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний заклад вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А  
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96  
[www.umo.edu.ua](http://www.umo.edu.ua)

Підписано до друку 09.04.2020. Формат 60×84 1/16  
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.  
Умов. друк. арк. 15,58. Обл. вид. арк. 16,75.  
Тираж 300 прим. Замовлення № 05052020\_1

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»  
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-22-66,  
[www.yuston.com.ua](http://www.yuston.com.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.

Scientific journal

# **BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION**

*Collection of scientific papers  
Issue 12(41)*

*Educational Sciences Series*

*Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

Editors — *Otrishko V. I.*  
*Remizovsky K. M.*  
Corrector — *Otrishko V. I.*  
Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State Institution of Higher Education  
«University of educational management»  
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.  
[www.umo.edu.ua](http://www.umo.edu.ua)

Signed for print 09.04.2020. Format 60×84 1/16  
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.  
Provisionally printed sheets 15,58. Accounting and publishing sheets 16,75.  
Edition 300 copies. Order № 05052020\_1

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»  
36-A, O. Honchara Str., Kyiv, 01034, tel.: (044) 360-22-66,  
[www.yuston.com.ua](http://www.yuston.com.ua)

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,  
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.