

Міністерство освіти і науки України  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 74 • 2023 р.**

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

# **SCIENTIFIC ISSUES**

**OF**

**Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi**  
**State Pedagogical University**

**Section: Pedagogics and Psychology**

**№ 74 • 2023**

Vinnytsia

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія  
№ 74 • 2023 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського від 21 червня 2023 р. (протокол №11)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Коломієць А. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

**Шахов В. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Акімова О. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

**Галузяк В. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

**Лазаренко Н. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

**Гуревич Р. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Мазур Пьотр** – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габлітований, професор (Польща).

**Паламарчук О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

**Гурал-Пулроле Йоланта** – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габлітований, професор надзвичайний (Польща).

**Шурек-Борута Аліна** – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габлітований, професор (Польща).

**Бохенська-Влостовська Катажина** – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

**Громов Є. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор.

**Коломієць Д. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Ляц О. П.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

**Чухрій І. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2023. – Випуск 74. – 96 с.**

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.  
Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2023-74-1-96

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2023

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

## SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 74 • 2023

---

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
21 June 2023 (proceedings №11)

### EDITORIAL BOARD

**Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Olha V. Akimova**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Roman S. Hurevytch**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Piotr Mazur**, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

**Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Gyrál-Pyřrola Jolanta**, Old Polish University in Kielce (Poland)

**Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia, (Poland)

**Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska**, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)

**As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

**As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrui**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko

*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.  
Section: Pedagogics and Psychology. – 2023. – Issue 74. – 96 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.*

*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.*

DOI 10.31652/2415-7872-2023-74-1-96

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

## ЗМІСТ

### ДИДАКТИКА

<b>Роман Гуревич, Леонід Коношевський, Олег Коношевський, Наталія Костенко.</b> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	7
<b>Таміла Довгалоук, Алла Лісниченко, Юлія Фальшитинська.</b> ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	13
<b>Надія Опущко.</b> ПЕРСПЕКТИВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....	20
<b>Анатолій Яровий.</b> ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНЬОГО СТАТУСУ ВИПУСКОВОЇ КАФЕДРИ .....	26
<b>Оксана Яцько.</b> МЕТОД ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ .....	31

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>Олена Джеджула.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ .....	37
<b>Руфіна Добровольська.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ПРОЄКТУВАННІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	42
<b>Наталія Зарічанська, Олена Поп.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	47
<b>Руслан Мусевич.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ НА ЗАСАДАХ ҐЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ .....	52
<b>Валентина Фрицюк, Людмила Марцева, Людмила Любарська.</b> СТВОРЕННЯ ПІДТРИМУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	60

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Оксана Фуштей, Христина Романишин.</b> ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ НА ПРИКЛАДІ НСОУ «ПЛАСТ» .....	66
--	----

### ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Дмитро Кириченко.</b> СТУДЕНТСЬКА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ .....	72
---	----

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>Василь Галузьяк, Вероніка Бойко.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	78
<b>Володимир Шахов, Владислав Шахов.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	89

## CONTENTS

### DIDACTICS

<b>Roman Hurevych, Leonid Konoshevskiy, Oleg Konoshevskiy, Natalia Kostenko.</b> DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INFORMATISATION OF EDUCATION .....	7
<b>Tamila Dovhaliuk, Alla Lisnychenko, Yuliia Falshtynska.</b> WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION .....	14
<b>Nadiia Opushko.</b> PROSPECTS OF DUAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE .....	20
<b>Anatoly Yarovyj.</b> AS TO THE NEED TO INCREASE THE EDUCATIONAL STATUS OF THE GRADUATING DEPARTMENT .....	26
<b>Oksana Yatsko.</b> METHOD OF PROJECTS IN COMPUTER SCIENCE LESSONS .....	31

### VOCATIONAL EDUCATION

<b>Olena Dzhedzhula.</b> ORGANIZATION OF INDEPENDENT GRAPHIC TRAINING OF FUTURE ENGINEERS IN CRISIS CONDITIONS .....	37
<b>Rufina Dobrovolska.</b> METHODOLOGICAL APPROACHES IN DESIGNING THE TRAINING OF ART DIRECTION SPECIALISTS FOR THE APPLICATION OF MUSIC THERAPY IN PROFESSIONAL ACTIVITIES .....	42
<b>Nataliia Zarichanska, Olena Pop.</b> SOME ASPECTS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE MILITARY TRANSLATORS .....	47
<b>Ruslan Musevych.</b> A MODEL OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR PROFESSIONAL INTERACTION WITH MILITARY OFFICERS ON THE BASIS OF A GENDER APPROACH .....	53
<b>Valentyna Frytsiuk, Lyudmyla Martseva, Lyudmyla Lyubarska.</b> ORGANIZATION OF A SUPPORTIVE ENVIRONMENT FOR CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS .....	61

### SOCIAL PEDAGOGY

<b>Oksana Fushtej, Khrystyna Romanyshyn.</b> VOLUNTEER ACTIVITIES OF TEENAGERS DURING MARTIAL LAW ON THE EXAMPLE OF NSO OF UKRAINE "PLAST" .....	66
--	----

### COMPARATIVE PEDAGOGICS

<b>Dmytro Kyrychenko.</b> STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH .....	72
--	----

### PSYCHOLOGY

<b>Vasyl Haluziak, Veronika Boiko.</b> RESEARCH OF PERSONAL RESOURCES IN FOREIGN PSYCHOLOGY .....	78
<b>Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov.</b> FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING .....	89

УДК 378.091.3-026.15

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-7-13>

## РОМАН ГУРЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-1304-3870>  
r.gurevych2018@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ОЛЕГ КОНОШЕВСЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0001-8408-1829>  
kl54@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри алгебри і методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ЛЕОНІД КОНОШЕВСЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0002-7710-1251>  
kl54@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## НАТАЛІЯ КОСТЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-6810-9104>  
natalykostenko19@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних технологій Вінницького торговельно-економічного інституту Університету «Україна», вул. Хмельницьке шосе, 23а, м. Вінниця

## ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

*В статті розглянуто питання формування цифрової компетентності педагогів. Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу до формування інтелектуальних ресурсів освітньої системи та надано аналіз стандартів навчального процесу, що реалізується у цифровому просторі. Встановлено взаємозв'язок між цифровою грамотністю педагогів та їхньою цифровою компетентністю.*

*Складовими частинами цифрової компетентності автори пропонують включити такі знання: розуміння загальної структури та взаємодії пристроїв комп'ютера; розуміння потенціалу цифрових технологій для інноваційної діяльності; базове розуміння надійності та достовірності одержуваної інформації, вміння користуватися програмами для проектування навчального заняття. Визначено, що це середовище має створюватися відповідно до таких принципів: визначення здобувача освіти як активного суб'єкта пізнання; його орієнтація на самоосвіту, саморозвиток; опора на суб'єктивний досвід студента, облік його індивідуальних особливостей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** стандарти освітнього процесу; цифрова грамотність; цифрова компетентність; цифрові технології; цифрові освітні ресурси; інформаційно-цифрове середовище.

## ROMAN HUREVYCH

Dean of the Institute, Full academic of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor hab of Pedagogy, Full Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

## OLEG KONOSHEVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

## LEONID KONOSHEVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor department of Innovation and Information Technology in Education of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

## NATALIA KOSTENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Technologies, Vinnytsia Institute of Trade and Economics, University «Ukraine» St. Khmelnytsky highway, 23a, Vinnytsia

## DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INFORMATISATION OF EDUCATION

*The article deals with the issue of forming the digital competence of teachers. The expediency of using a competence-based approach to the formation of intellectual resources of the educational system is substantiated and the standards of the educational process implemented in the digital space are analysed. The relationship between digital literacy of teachers and their digital competence is established.*

*It is known that the creation of a digital society requires an appropriate orientation of the education system, training of teachers who use digital technologies in their activities. One of the competences that a future teacher needs to develop is digital competence. This competence is based on logical thinking, a high level of information and a highly*

*developed mastery of digital technologies. The article proposes to include the following knowledge in this competence: understanding the general structure and interaction of computer devices; understanding the potential of digital technologies for innovation; basic understanding of the reliability and validity of the information received, the ability to use software for designing a training session.*

*In addition, to solve this problem, it is advisable to talk about the design of the educational space of higher education institutions, the creation of a special professionally oriented environment for the formation of digital competence of teachers and students. It has been determined that this environment should be created in accordance with the following principles: defining the student as an active subject of knowledge; his/her focus on self-education, self-development; reliance on the student's subjective experience, taking into account his/her individual characteristics, learning in the context of future professional activity.*

**Key words:** *educational process standards; digital literacy; digital competence; digital technologies; digital educational resources; information and digital environment.*

В нинішніх умовах роль викладача в освітньому процесі зводиться до позиціонування себе як справжнього менеджера: організатора діяльності; консультанта; тьютора; психолога, викликає рефлексії здобувачів освіти; експерта та партнера. Основними компетентностями сучасного педагога, як свідчить практика є такі: навчатися разом зі своїми студентами, самостійно закриваючи свої «освітні дірки»; планувати й організовувати самостійну діяльність студентів (допомагати їм визначати цілі й освітні результати мовою компетентностей); мотивувати здобувачів освіти, включаючи їх у різноманітні види діяльності, що дозволяють напрацювати потрібні компетентності; планувати освітній процес, використовуючи різноманітні форми організації діяльності та включаючи різних студентів у різні види роботи, враховуючи їхні схильності, індивідуальні особливості й інтереси; займати експертну позицію щодо демонстрованих здобувачам освіти компетентностей у різних видах діяльності й оцінювати їх за допомогою відповідних критеріїв; помічати схильності студентів і відповідно до них визначати найбільш підходящий для них навчальний матеріал або діяльність; володіти проектним мисленням і вміти організовувати та керувати групою проектною діяльністю здобувачів освіти; володіти дослідницьким мисленням, уміючи організувати дослідницьку роботу студентів і керувати нею; використовувати систему оцінювання, котра дозволяє студентам адекватно оцінювати свої досягнення та вдосконалювати їх; здійснювати рефлексію своєї діяльності та поведінки, вміти організувати її в студентів під час навчальних занять; організувати понятійну роботу студентів; вести заняття в режимі діалогу та дискусії, створюючи атмосферу, в якій студенти хотіли б висловлювати свої сумніви, думки і погляди на обговорюваний предмет розмови, вважаючи, що своя власна точка зору може бути також піддана сумніву та критиці; володіти цифровими технологіями та використовувати їх в освітньому процесі. Аналіз цифрової компетентності педагога, визначення їх характеристик, використання в навчальному процесі і склало проблему цього дослідження.

Необхідність змін, що спрямовані на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, розв'язання стратегічних завдань, котрі постали перед системою освіти в умовах інформатизації суспільства та цифрової трансформації відображені в законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2018 р.), у таких програмних документах як «Пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на період до 2023 року» (2021 р.), «Дорожня карта з інтеграції науково-інноваційної системи України до європейського дослідницького простору» (2021 р.), Національна концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року (2021 р.), Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект) (2021 р.), «Україна 2030 – країна з розвинутою цифровою економікою» (2018 р.), «Україна – новий центр європейської освіти» (2018 р.).

Проблемі формування цифрової компетентності присвятили свої роботи закордонні науковці К.Фросс, Д.Вінніцька-Ясловська, А.Семпрух [11], які підкреслюють, що діяльність, пов'язана з використанням мережі та новими формами роботи, створює нові функціональні та просторові відносини і взаємодії в університетах. Нині одержання знань відбувається у різних місцях – у лекційних залах й у соціальних зв'язках і в електронному вигляді. М.Каттік, С.Одлуурт [9] у своєму дослідженні показують, наскільки важливо педагогу володіти знаннями роботи зі смартфонами під час навчання дітей-аутистів. А.М.Кворлс, К.С.Конвей, С.Гарріс, Дж.Олсер, Л.Рех [15] вважають, що нинішня цифрова класна аудиторія має включати сучасні стратегії навчання, щоб зацікавити здобувачів освіти тисячоліття. Студенти щодня мають вивчати новітні цифрові/мобільні технології. А.Максвел, З.Джанг, К.Хен [14] наголошують, що стиль навчання змінюється з покоління в покоління, і тому для нинішнього покоління важливим є володіння новітніми цифровими технологіями. А. Джонс, Р.Беннетт [13] попереджають, що у прагненні оцифрувати аспекти вищої освіти, щоб задовольнити все більш різноманітний і широкомасштабний університетський ринок, є побоювання, що найкраще викладання та навчання, засновані на гарній педагогіці, можуть бути залишені позаду. Х.Демарле-Мосел, Б.Сабітцер, Дж. Силл [10] говорять про необхідність створення



в університеті цифрової лабораторії, де могли б навчатися будь-коли і студенти, і викладачі. І.Хорват [12] присвятив своє дослідження цифровому життю здобувачів освіти.

**Метою** статті є аналіз поняття «цифрова компетентність», рефлексія досвіду науковців щодо застосування цифрових технологій в освіті, характеристика сучасного стану формування цифрової компетентності здобувачів освіти.

На сучасному етапі розвитку цифрових та інформаційно-освітніх технологій найпопулярнішим продуктом є навчальні оболонки, що дозволяють об'єднати переваги множини технологій у рамках одного ресурсу, поданого у вигляді електронного курсу. Побудовані на базі платформ Moodle, Blackboard, Edmodo, Google Клас, Schoology, edX та інших, вони дають можливість розміщення навчального матеріалу у вигляді електронних підручників, аудіо-, відео-, графічних файлів, використання системи гіперпосилань. За допомогою різноманітних тестів для контролю знань та вмінь студентів, для формування компетентностей здобувачів освіти, ведення обліку їхніх академічних досягнень у мережі Інтернет можна досягати відповідних характеристик освітнього процесу. Тільки за умов грамотного вибору інформаційно-цифрових технологій, що відповідають компетентнісній моделі освіти, освітній процес матиме інноваційний характер, розширить освітні можливості, дозволить індивідуалізувати та диференціювати навчання в мережі Інтернет, підвищить мотивацію студентів і створить умови для самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя (life-long learning).

Нині неможливо уявити наше життя без цифрових технологій. Інтернет уже давно інтегрувався в освітній процес і надає нам широкі можливості для урізноманітнення навчання та підвищення його ефективності. Одним із викликів диджиталізованого суспільства є готовність усіх учасників освітнього процесу до цифрової трансформації навчання, проектування індивідуальної освітньої траєкторії й організації взаємодії між студентами та викладачами. Нині майже кожний викладач ЗВО усвідомлює необхідність розвивати навички, пов'язані з цифровою компетентністю, має відповідну мотивацію та прагне досконалого володіння цифровими засобами навчання, виявляє стійкий інтерес до засобів мультимедіа й інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), адже необхідність їх застосування в навчальному процесі складно перебільшити [3, с. 15].

Необхідність використання ІКТ в педагогічній освіті очевидна і незаперечна вже понад чверть століття. Людина, яка вміло й ефективно володіє технологіями й інформацією, має інший, новий стиль мислення, принципово інакше підходить до оцінювання проблеми, що виникла, та способів її подолання, до організації своєї діяльності. ІКТ в рамках педагогічної освіти допускають використання комплексу технічного, навчально-методичного, програмного й організаційного забезпечення на комп'ютерній основі та цифрових освітніх ресурсах (ЦОР), до яких відносяться комп'ютери, інтерактивні дошки, принтери, проекційні пристрої, сканери для введення графічної інформації, цифрові підручники [4, с. 291-292]. Водночас необхідно наголосити, що цифрове освітнє середовище (ЦОС) не повинно підміняти собою реальний освітній простір. Воно має доповнювати його, надаючи всім учасникам освітнього процесу додаткові можливості та функціонал [8].

Цифрова трансформація в освіті зумовлена інформатизацією суспільства, швидким розвитком цифрових технологій, досягненнями в розвитку можливостей інтернет-мереж, використанням мобільних пристроїв і цифрових додатків. Разом з тим, залишається потреба в індивідуальній гнучкості та постійно зростає попит на цифрові навички. Глобальна пандемія COVID-19, що суттєво вплинула на освіту та професійну підготовку, прискорила цифрові зміни в освіті та змусила ЗВО інвестувати додаткові ресурси у впровадження цифрових рішень. Цифровим технологіям в освіті нині надається переважна роль, але успіх процесів цифрової трансформації залежить від залучення всіх зацікавлених сторін з усіх підрозділів, що сприятимуть організації освітнього процесу з урахуванням потреб здобувачів освіти. Щоб розв'язувати складні фахові завдання у цифровому соціумі, сучасні здобувачі освіти мають оперувати фундаментальними та спеціальними знання, оволодівати методологією наукових досліджень, використовувати цифрові технології, вміти застосовувати на практиці найновіші технології, адаптуватися до ринкових перетворень і постійно вдосконалювати свою кваліфікацію з будь-якого місця у зручний для них час. Саме тому постає потреба у проектуванні відкритого інформаційно-освітнього середовища, яке зробить навчання гнучким і персоналізованим та забезпечить на високому рівні організацію освітнього процесу в змішаній і дистанційній формах [2, с. 7]. У цих умовах питанням з'ясування сутності та вивчення специфіки цифрової компетентності сучасних педагогів присвячено праці К. Скотта, який розглядає це поняття як уміння оперувати засобами ІКТ інформацією з ЦОР. Окрім цього, автор відзначає необхідність напрацювання навичок критичного оцінювання електронного контенту, ефективної комунікації. Комплекс знань у сфері інформаційної та медіа грамотності, організації комунікаційних зв'язків у режимі он-лайн та наявність технічного і споживацького компоненту науковець визначає як необхідний базис для формування цифрової компетентності фахівця [14].

Як відомо, цифровізація сучасного суспільства й освіти відображає та змінює ритм повсякденного життя як у професійній сфері, так і в особистому. Програмне забезпечення, термінали, гаджети й інші технічні пристрої дозволяють у разі прискорити оброблення,

перероблення та розповсюдження значної кількості даних, чим значно полегшують навчання. Якщо розглянути цифровізацію освіти докладніше, то можна констатувати, що з настанням цифровізації багато хто бачить переваги як для викладачів, так і для здобувачів освіти. До прикладу, до таких можна віднести: усунення часових і просторових кордонів, що приводить до більшої навчальної автономності; удосконалення інтернет-з'єднань та збільшення можливостей взаємодії між викладачами та здобувачами освіти; покращення можливостей використання візуального каналу, а також моделювання різноманітних навчальних ситуацій за допомогою сучасних технічних і мультимедійних засобів; використання індивідуального підходу під час проходження навчальних матеріалів і вибір відповідного темпу для навчання; підвищення мотивації до предмета, що вивчається у здобувачів освіти; доступ до різноманітних засобів навчального контролю й оцінювання успіхів здобувачів освіти. Найбільш важливими технологіями, що застосовуються у цифровому освітньому просторі, є ЦОР, тест-системи, електронні бібліотеки, засоби телекомунікації, що дозволяють обмінюватися даними, проводити телеконференції й ін.

У сучасних умовах важливо говорити про значення цифрової грамотності всіх суб'єктів освітнього процесу. Адже сучасна «цифрова дитина» народжується, як часто кажуть, «із пальцем на кнопці», у її житті цифрові пристрої та мобільні технології відіграють важливу роль. Педагог, щоб бути обізнаним у цифровому світі, цифрових технологіях, повинен мати знання про можливості комп'ютерів (у тому числі мобільних пристроїв) і технологій, розуміти роль ЦОС, уміти аналізувати інформацію, проектувати та створювати своє власне середовище, працювати в мережних педагогічних співтовариствах, враховуючи можливості інформації, обмеження, ризики її використання й ін.

На цифровій грамотності базується цифрова компетентність педагога, що означає готовність і здатність використовувати ЦОР, застосовувати комп'ютери, мобільні пристрої та хмарні технології в освітньому процесі, а також створювати й ефективно використовувати в освітньому процесі можливості ЦОС і всіх його складових. Цифрова компетентність людини іноді здається «розмитою», оскільки змінюються передумови, можливості та проблеми, а також контекстні та соціальні обставини. Однак були спроби описати, що може означати цей термін. До прикладу, в проєкті DigComp визначено п'ять сфер цифрової компетентності: інформаційна та цифрова грамотність; комунікація та співпраця; створення цифрового контенту; безпека. Нині ці сфери обговорюються стосовно восьми рівнів оволодіння ними, щоб зрозуміти, як цифрова компетентність може бути реалізована різними учасниками у різних контекстах. Основою в освітньому контексті пропонується структура DigCompEdu – розвиток цифрових компетентностей викладачів у Європі. У цій структурі представлені пропозиції щодо компетентностей, яким варто навчати педагогів відповідно до дидактичних критеріїв. Основа фокусується на шести сферах: професійна участь; цифрові освітні ресурси; оцінка; викладання та навчання; розширення правового поля здобувачів освіти; сприяння цифровій компетентності студентів, і належить до шести рівнів майстерності – від новачка до фахівця. Оцінка рівня готовності освітньої системи до розвитку в умовах інформатизації пов'язана, як свідчать наші дослідження, з переведенням освітнього контенту, технологій і методик навчання в «цифровий формат», що передбачає проходження наступних етапів: 1) розроблення і впровадження в освітній процес електронних навчальних ресурсів; 2) використання технічних і комунікаційних можливостей комп'ютерних мереж для організації доступу студентів до електронних навчальних ресурсів; 3) розроблення та впровадження програмних оболонок електронного навчання [17, с. 195].

Швидкий розвиток Інтернету веде до його проникнення у більшість сфер людської діяльності. Це не в останню чергу стосується освіти та науки. Поряд із традиційними паперовими науковими виданнями є також і електронні, лівова частка яких розміщена у веб-просторі. Відбувається розширення наукової сфери Всесвітньої мережі (як у галузево-тематичному, так і у національно-географічному плані) і, як наслідок, зростання популярності та значення наукових інтернет-публікацій. Здійснюється оцифрування фондів світових бібліотек та подальше розміщення електронних примірників у мережі. В цей самий час як багато сучасних книг, журналів, статей створюються одразу у двох версіях – у паперовій та у цифровій. У той же час виникають наукові видання, котрі є власне інтернет-виданнями і не мають паперових аналогів. Ставлення громадськості та світової наукової спільноти до цього процесу є неоднозначним. Однак, на нашу думку, сучасний студент як майбутній фахівець і потенційний науковець мусить бути обізнаний з якомога ширшим колом джерел навчальної та наукової інформації, особливо таким потужним і відносно новим джерелом, як Інтернет [9, с. 506-507].

У сучасних документах наголошується на соціальній значущості підготовки компетентних фахівців, готових до професійного зростання, самоосвіти та професійної мобільності в умовах цифровізації суспільства. Інноваційні процеси, що відбуваються нині у соціально-економічному житті суспільства, розвиток інформаційної інфраструктури висувають низку нових вимог до якості освіти, до рівня освіченості випускника ЗВО, а також до рівня професійної кваліфікації та компетентності педагога. Введення профільного навчання в старших класах в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасною педагогічною наукою як важливий чинник підвищення

якості та фундаменталізації освіти, що передбачає зміну цілей освіти, перехід від знання організації освітнього процесу до гуманістичної особистісно орієнтованої, до розвитку здібностей та компетентностей здобувача освіти, його самореалізації, дозволяє найповніше враховувати інтереси, схильності та здібності за рахунок побудови індивідуальних освітніх програм заснованих на інформаційній грамотності і цифровій компетентності.

Найважливішим завданням підготовки сучасного педагога є формування в нього професійних компетентностей, однією з найважливіших є цифрова компетентність. Навчаючись у педагогічному ЗВО, студенти мають поглиблювати і розширювати свою цифрову компетентність, що є важливим інструментом майбутнього вчителя в його педагогічній діяльності. В зв'язку з цим треба вирішити питання щодо обсягу знань у сфері цифрових технологій, якими має володіти студент, щоб на належному рівні використовувати їх у майбутній педагогічній діяльності. Виявлення обсягу цих знань є важливим завданням, розв'язання якого значно підвищить ефективність упровадження та використання цифрових технологій.

Нинішні інформатизація та цифровізація освіти змінюють соціальні уявлення та цінності нинішнього соціуму. Нині рушійною соціальною силою сучасного суспільства є Інтернет. Для нинішньої молоді Інтернет виступає як одне з основних джерел інформації. Враховуючи його популярність серед здобувачів освіти важливо сформувати у них відповідну цифрову грамотність та поведінку в інформаційному просторі, навчити їх правильно працювати з інформацією та домагатися, щоб вони засвоїли основні інформаційні ризики в мережі. Є безліч чинників, що зумовлюють орієнтацію сучасної системи освіти на побудову навчального процесу на базі ІКТ. Один із них – це стрімко зростає кількість користувачів інтернету в усьому світі. У сучасних джерелах є широкий спектр цифрових засобів, що застосовуються для створення, передавання та розповсюдження інформації і надання послуг (комп'ютерне обладнання, програмне забезпечення, стільниковий зв'язок, електронна пошта, стільникові та супутникові технології, мережі бездротового та кабельного зв'язку, мультимедійні засоби й інтернет). Усі названі технології формують цифрове інформаційне освітнє середовище, що включає в себе цілу низку складових: комплекс інформаційних освітніх ресурсів, зокрема ЦОР; сукупність технологічних засобів ІКТ; систему сучасних педагогічних технологій, що забезпечують навчання в світі.

Отже, підготовку студентів у галузі цифрових технологій потрібно зорієнтувати на сучасний стан науково-технічного прогресу. Головними вимогами до випускника будь-якого закладу освіти є наявність ґрунтовних знань і досвіду роботи з цифровими освітніми ресурсами. Таких знань майбутні фахівці мають набути впродовж навчання у ЗВО, що допоможе їм у повному обсязі працювати за своєю майбутньою професією. Розроблення нормативних вимог до якості знань студентів у галузі цифрових технологій дасть змогу сформувати нові навчальні плани і програми, уніфікувати навчальні посібники, методичне і програмне забезпечення, спростити процедуру адаптації ЦОР до вимог конкретного ЗВО, вивільнити робочий час викладачів, які їх розробляють.

Наше дослідження природно потребує більш глибокого вивчення та розроблення постійно діючої методики оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх фахівців. Перспективи нових досліджень вбачаємо у створенні педагогічних умов формування цифрової компетентності майбутніх педагогів.

## Література

1. Аніщенко, О. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 24-37.
2. Буйницька О. (2021). Система педагогічного проектування інформаційно-освітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів : монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 568 с.
3. Вертегел В., Хребтова В. (2021). Інформаційно-комунікативні технології та сучасні методи навчання як засоби активізації навчально творчої діяльності студентів. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції*, м. Харків, 22-23 грудня 2021 р.; за ред. В. М. Нагаєва / ХОГО «Науковий центр дидактики менеджмент-освіти». Харків: КП «Міська друкарня». С. 15–17.
4. Гуревич Р., Кадемія М., та ін. (2021). Підготовка майбутніх учителів в освітньо-інформаційному середовищі закладів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій : [монографія] ; за ред. академіка НАПН України Р. С. Гуревича. Вінниця: ТОВ Фірма «Планер». 564 с.
5. Гуревич, Р., Кадемія, М., Опушко, Н., Ільніцька, Т., & Плахотнюк, Г. (2021). Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (62), 28–38.
6. Ляшенко Б., Сверчевська О. (2009). Навчання та наукова діяльність студентів: пошук і метапошук інформації у мережі Інтернет. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції*. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. Київ : КІМ. С. 506–514.
7. Султанова, Л., & Прокоф'єва, М. (2022). Цифрова безпека в галузі вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21(1), 106-117.

8. Шамралюк О. (2015). Формування навчального інформаційного середовища як показник розвитку технологічної культури педагогів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Зб. наук. пр. Ч. 2. / За редакцією М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД. С.173-175.
9. Cattik M., Odlyuyurt S. (2017). The effectiveness of the smart boardbased small-group graduated guidance instruction on digital gaming and observational learning skills of children with autism spectrum disorder. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 16, Issue 4, October. P. 84–102.
10. Demarle-Meusel H., Sabitzer B., Sylle J. (2017). The teaching-learning-lab : Digital literacy & computational thinking for everyone. *CSEDU 2017 – Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education*. Vol. 2. P. 166–170
11. Fross K., Winnicka-Jasłowska D., Sempruch A. (2018). «Student zone» as a new dimension of learning space. Case study in Polish conditions (Conference Paper). *Advances in Intelligent Systems and Computing Volume*. Vol. 600. P. 77–83.
12. Horvath I. (2017). Digital life gap between students and lecturers. *7th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications*. 3 January. P. 353–358.
13. Jones A., Bennett R. (2017). Reaching beyond an online/offline divide : invoking the rhizome in higher education course design. *Technology, Pedagogy and Education Journal*. Vol. 26, Issue 2, 15 March. P. 193–210.
14. Maxwell A., Jiang Z., Chen C. (2017). Mobile learning for undergraduate course through interactive apps and a novel mobile remote shake table laboratory (Conference Paper) : *Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. Vol. 24. June.
15. Quarles A. M., Conway C. S., Harris S., Osler J., Rech L. (2017). Integrating digital/mobile learning strategies with students in the classroom at the historical black college/university (HBCU). *Handbook of Research on Digital Content, Mobile Learning, and Technology Integration Models in Teacher Education*. 13 July. P. 390–408.
16. Scott C. (2019). The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series*. № 15. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> (Last accessed: 17.04.2023).
17. Wittpahl V. (2016). *Digitalisierung: Bildung, Technik, Innovation*. Berlin: Springer Vieweg. 181 p.

### References

1. Anishchenko, O. (2022). Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: metodychny kontsept [Professionalisation of teaching staff in adult education: a methodological concept]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 24-37. [in Ukrainian].
2. Buinytska O. (2021). Systema pedahohichnoho proiektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshecha dlia zdiisnennia pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv : monohrafiia [The system of pedagogical design of the information and educational environment for the training of future social pedagogues: a monograph]. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. 568 s. [in Ukrainian].
3. Verthehel V., Khrebtova V. (2021). Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii ta suchasni metody navchannia yak zasoby aktyvizatsii navchalno tvorchoi diialnosti studentiv [Information and communication technologies and modern teaching methods as a means of activating students' educational and creative activity.]. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoyi pedahohiky: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii*, m. Kharkiv, 22-23 hrudnia 2021 r.; za red. V. M. Nahaieva / KhOHO «Naukovy tsentr dydaktyky menezhment-osvity». Kharkiv: KP «Miska drukarnia». S. 15–17. [in Ukrainian].
4. Hurevych R., Kademiia M., ta in. (2021). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv v osvitno-informatsiinomu seredovyshechi zakladiv vyshchoi osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Training of Future Teachers in the Educational and Information Environment of Higher Education Institutions by Means of Information and Communication Technologies] : [monohrafiia] ; za red. akademika NAPN Ukrainy R. S. Hurevycha. Vynnytsia: TOV Firma «Planer». 564 s. [in Ukrainian].
5. Hurevych, R., Kademiia, M., Opushko, N., Ilnitska, T., & Plakhotniuk, H. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin [The role of digital learning technologies in the era of civilizational change]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (62), 28–38. [in Ukrainian].
6. Liashenko B., Sverchevska O. (2009). Navchannia ta naukova diialnist studentiv: poshuk i metaposhuk informatsii u merezhi Internet [Students' learning and research activities: search and metasearch for information on the Internet]. *Problemy osvity u Polshchi ta v Ukraini v konteksti protsesiv hlobalizatsii ta yevrointehratsii*. 22-24 kvitnia, 2009 r. Kyiv-Zhytomyr / za red. V. Kremenia, T. Levovytskoho, S. Sysoievoi. Kyiv : KIM. S. 506–514. [in Ukrainian].
7. Sultanova, L., & Prokofieva, M. (2022). Tsyfrova bezpeka v haluzi vyshchoi osvity [Digital security in higher education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 21(1), 106-117. [in Ukrainian].
8. Shamraliuk O. (2015). Formuvannia navchalnoho informatsiinoho seredovyshecha yak pokaznyk rozvytku tekhnolohichnoi kultury pedahohiv [Formation of Educational Information Environment as an Indicator of Development of Teachers' Technological Culture]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy*. Zb. nauk. pr. Ch. 2. / Za redaktsiieiu M. M. Kozyara, N. H. Nychkalo. Lviv: LDU BZhD. S.173-175. [in Ukrainian].

9. Cattik M., Odlyuyurt S. (2017). The effectiveness of the smart boardbased small-group graduated guidance instruction on digital gaming and observational learning skills of children with autism spectrum disorder. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 16, Issue 4, October. P. 84–102. [in English].
10. Demarle-Meusel H., Sabitzer B., Sylle J. (2017). The teaching-learning-lab : Digital literacy & computational thinking for everyone. *CSEDU 2017 – Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education*. Vol. 2. P. 166–170 [in English].
11. Fross K., Winnicka-Jasłowska D., Sempruch A. (2018). «Student zone» as a new dimension of learning space. Case study in Polish conditions (Conference Paper). *Advances in Intelligent Systems and Computing Volume*. Vol. 600. P. 77–83. [in English].
12. Horvath I. (2017). Digital life gap between students and lecturers. *7th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications*. 3 January. P. 353–358. [in English].
13. Jones A., Bennett R. (2017). Reaching beyond an online/offline divide : invoking the rhizome in higher education course design. *Technology, Pedagogy and Education Journal*. Vol. 26, Issue 2, 15 March. P. 193–210. [in English].
14. Maxwell A., Jiang Z., Chen C. (2017). Mobile learning for undergraduate course through interactive apps and a novel mobile remote shake table laboratory (Conference Paper) : *Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. Vol. 24. June. [in English].
15. Quarles A. M., Conway C. S., Harris S., Osler J., Rech L. (2017). Integrating digital/mobile learning strategies with students in the classroom at the historical black college/university (HBCU). *Handbook of Research on Digital Content, Mobile Learning, and Technology Integration Models in Teacher Education*. 13 July. P. 390–408. [in English].
16. Scott C. (2019). The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series*. № 15. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> (Last accessed: 17.04.2023). [in English].
17. Wittpahl V. (2016). *Digitalisierung: Bildung, Technik, Innovation*. Berlin: Springer Vieweg. 181 p. [in English].

УДК 378.018.43.041:811.111

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-13-19>

**ТАМЛА ДОВГАЛЮК**

<https://orcid.org/0000-0003-1489-3930>  
tdovhaliuk@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
англійської філології Вінницького державного  
педагогічного університету імені Михайла  
Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**АЛА ЛІСНИЧЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0003-4033-0453>  
alla.lisnychenko@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри англійської філології Вінницького  
державного педагогічного університету імені  
Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ЮЛІЯ ФАЛЬШТИНСЬКА**

<https://orcid.org/0000-0002-6265-7476>  
j.falshtynska@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла  
Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито сутність, зміст, методи, шляхи та педагогічні умови підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів, майбутніх викладачів іноземних мов в умовах дистанційного навчання. Визначено цілепокладання та забезпечення рефлексивного ставлення студентів до навчальної діяльності як ключові чинники у підвищенні ефективності самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов. Запропоновано алгоритм дій для організації цілепокладання викладача та студентів у навчальному процесі. Визначено основні рефлексивні структурні елементи самоконтролю, та прийоми розвитку рефлексивних умінь. Описано та проаналізовано можливості онлайн ресурсів для самостійного розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземних мов.

**Ключові слова:** самостійна робота, дистанційне навчання, онлайн ресурси для самостійного розвитку, мовні навички та мовленнєві уміння, шляхи підвищення самостійної роботи.

**TAMILA DOVHALIUK**

Candidate of Pedagogical Sciences, an Associate Professor at the department of foreign languages in Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

**ALLA LISNYCHENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences, an Assistant Professor at the Department of Foreign Languages in Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

**YULIYA FALSHTYNSKA**

Candidate of Pedagogical Sciences, an Associate Professor at the department of foreign languages in Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

## **WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION**

*The article reveals the essence of independent work; the ways of increasing the efficiency of the independent work of future teachers of foreign languages are singled out and substantiated; the possibilities of online resources for the independent development of language skills and speaking skills of future teachers of foreign languages are described. Such methods of analysis as generalization, and synthesis were used to reveal the essence of independent work, distinguish and justify ways to increase the efficiency of independent work of future foreign language teachers, as well as describe the possibilities of online resources for the independent development of language skills and speaking skills of future foreign language teachers. Independent work is an important component of the learning process. In accordance with the requirements of the Bologna system, the amount of independent work of students has increased. Many first-year students lack the skills of independent organization of educational activities. A problem of the acuteness of independent work of students is now due to mainly distance learning in higher educational institutions of Ukraine during the last few years. The trend can be traced with the increase in the number of students who obtain higher education in several specialties at once, those who combine study and work, and require a high level of self-organization.*

*It has been proved that the independent work as an autonomous activity of the student is based on the independent determination of the goals of educational activity, planning, self-organization, self-control, self-analysis. Due to the ability of reflection, a student can consciously manage his mental processes, including metacognitive ones, as well as control them. Without understanding the methods of their learning, mechanisms of cognition and mental activity, students will not be able to assimilate the knowledge they have acquired.*

*It has been distinguished that on the basis of self-reflection, learning acquires an individualized, autonomous character. The student himself organizes, controls and evaluates his educational activities. This process requires a high level of self-discipline and motivation.*

**Key words:** *independent work, distance learning, online resources for independent development, language and speaking skills, ways to improve independent work.*

Провідним чинником реалізації особистісно-орієнтованої освітньої системи, яка розбудовується в Україні, є забезпечення суб'єктності усіх учасників освітнього процесу, при якому студент є активним здобувачем знань, поділяє відповідальність з викладачем за результати початкової діяльності, здатен самостійно організовувати свою навчальну діяльність та контролювати її результати і, як результат, готовий до професійного саморозвитку та самореалізації впродовж життя.

Самостійна робота є важливим компонентом процесу пізнання. Відповідно до вимог Болонської системи, яка впроваджується у вищій освіті України, обсяг самостійної роботи студентів зріс [15]. При цьому, як зазначають дослідники, багатьом першокурсникам бракує навичок самостійної організації навчальної діяльності, з огляду на їх звичку до систематичного навчального супроводу в школі та відсутність достатньої метакогнітивної навченості [17]. Це негативно відображається на їх успішності.

Особливої гостроти дана проблема набуває сьогодні через переважно дистанційну форму навчання у вищих навчальних закладах України протягом останніх кількох років. Більше того, тенденція, яка простежується останнім часом щодо росту кількості студентів, які одночасно здобувають вищу освіту за кількома спеціальностями, та тих, хто поєднує навчання і роботу, і потребує високий рівень самоорганізації, теж свідчить про важливість та нагальність розгляду питання формування у студентів метакогнітивних навичок.

Проблема підвищення навчальної успішності студентів завдяки забезпечення їх вищого рівня самостійності завжди привертала увагу науковців. Сутність, зміст і методи самостійної діяльності студентів досліджував О. Малихін; шляхи та педагогічні умови підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів вивчали О. Кудрявцева, О. Горбатюк, С. Поліщук; особливості організації самостійної роботи студентів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій проаналізувала Н. Бойко.

З огляду на подібність механізмів самостійної роботи та автономного навчання, ми звертаємо увагу на зміст автономного навчання, висвітлений у працях Ф. Бензона, П. Бімеля, Л. Діккенсона, У. Рампільона, Г. Холека, С. Худака. Автономне навчання іноземних мов

досліджувалось Н. Бориско, С. Боднар, О. Самчук, І. Самойлюкевич, О. Смольніковою, Л. Андрейко, Ю. Скарлупіною, І. Михайловою, В. Самаріною, О. Шахматовою, В. Резнік, С. Лобачовою.

Особливості когнітивних та метакогнітивних процесів при виконанні індивідуальної та групової самостійної роботи проаналізовані психологами Е. Балашовим, І. Доцевич, Ю. Ватан, Ю. Адоньєвою.

І. Білецька, І. Задорожна, Т. Олійник, О. Мисечко, О. Малихін, А. Галла дослідили різноманітні навчальні стратегії для використання в самостійній роботі майбутніх вчителів іноземних мов.

Саморегуляція студентів у навчальній діяльності та професійному розвитку вивчалась М. Гриньовою, М. Коновою, М. Гринців та Ю. Стрижак.

Привернули увагу дослідників і шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання [4].

Як бачимо, проблема підвищення самостійності студентів розглядається під різними дослідницькими кутами.

**Мета статті** – розкрити сутність самостійної роботи; виокремити та обґрунтувати шляхи підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов; описати можливості онлайн ресурсів для самостійного розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземних мов.

При розкритті сутності самостійної роботи, виокремленні та обґрунтуванні шляхів підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов, а також описі можливостей онлайн ресурсів для самостійного розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземних мов використовувались методи аналізу, узагальнення, синтезу.

Зміст поняття «самостійна робота» розкривається науковцями через різні педагогічні та психологічні процеси.

Ми погоджуємось з Н. Бойко, що самостійна робота студентів є складним багатовимірним педагогічним явищем [3].

Розглянемо визначення та основні характеристики самостійної роботи.

О. Малихін зазначає, що самостійну роботу можна розглядати як:

- різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес;
- основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації;
- система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів [10].

Відповідно до О. Горбатюк та С. Поліщук, у самостійній роботі проявляється мотивація студента, його цілеспрямованість, самоорганізованість, самостійність, самоконтроль, самовиховання та індивідуальний стиль навчальної діяльності [6].

О. Михайленко визначає «самостійність» як «одну з провідних якостей особистості, що виявляється у вмінні ставити перед собою визначені цілі, досягати їх реалізації власними силами». Іншими критеріями самостійності, на які вказує дослідниця, є такі: відповідальне ставлення до власних вчинків та їх наслідків; здатність діяти свідомо та приймати нестандартні рішення [13].

Аналіз наукових праць демонструє, що низка авторів відстежують тісну кореляцію між самостійною роботою та автономним навчанням. Так, Є. Їжко дотримується думки, що самостійна робота та її складова – пізнавальна самостійність лежать в основі автономного навчання. Дослідниця розглядає автономне навчання як вид самостійної роботи [7].

О. Герасимова розуміє автономне навчання як спосіб організації самостійної роботи студентів поза аудиторією, і як здатність особистості до самоврядування та саморефлексії в навчальному процесі, який може відбуватися в умовах масового навчання або заочно (дистанційно), і як можливість продовжити освіту впродовж життя, і як особлива система організації навчальної діяльності, заснована на вмінні вчитися самостійно [5].

Г. Холек розглядає автономію учня як «здатність брати навчання в свої руки і самостійно приймати рішення щодо постановки цілей навчання, змісту і динаміки процесу навчання, вибору методів і прийомів роботи, формування процесу навчання (час, місце, ритм), оцінки власного процесу навчання [21].

І. Михайлова визначає поняття «автономне навчання» як самостійне, когнітивне і конструктивне навчання з супроводом викладача, що передбачає володіння студентом навичками самоконтролю, тобто умінням самостійно визначати мету, організувати і структурувати свій процес навчання, оцінювати свої результати, використовуючи різні стратегії і методи навчання [14].

Порівняльний аналіз змісту самостійної роботи та автономного навчання демонструє, що вони є спорідненими. І самостійна робота, і автономне навчання можуть відбуватися із супроводом викладача на певних етапах [7,14]. Обидві діяльності можуть мати і індивідуальну, і групову форму, наприклад, при роботі над проектом. В їх основі лежить самостійне визначення цілей навчальної діяльності, планування, самоорганізація, самоконтроль, самоаналіз. Суб'єкт самостійної і автономної діяльності є відповідальним за прийняті рішення.

Аналіз сутнісних характеристик самостійної роботи дає нам підстави виділити такі шляхи підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов:

1. Організація цілепокладання в навчальному процесі як фактора, що сприяє самоорганізації студента та його відповідальності за досягнений в ході діяльності результат.
2. Забезпечення рефлексивного ставлення студентів до навчальної діяльності.

Обґрунтуємо кожен із зазначених вище шляхів підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов.

1. Організація цілепокладання в навчальному процесі як фактора, що сприяє самоорганізації студента та його відповідальності за досягнутий в ході діяльності результат.

В самоорганізаційному процесі саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і перетворення в межах виконаної діяльності [9].

Відповідно до студентоцентрованого підходу, цілепокладання в процесі навчання трактується як спільне визначення студентами та викладачем цілей та завдань навчання [9,19].

Таким чином дослідниками підкреслюється складний різноосібний характер цілепокладання в навчальній діяльності, який обов'язково передбачає залучення до нього тих, хто навчається.

Значний вплив на ефективність усвідомлення й інтеріоризації цілей студентами мають різні стратегії їх введення у навчальну діяльність. Н. Хмель виділяє три стратегії введення цілей: 1) репродуктивно-неконкретна (мета задається лише в результативній частині заняття або не задається взагалі); 2) репродуктивно-виконавча (цільову установку викладач створює на рівні своїх уявлень про її зміст, розкривається змістова сторона мети (що буде одержано в результаті навчання), або її операційний компонент (які дії необхідно засвоїти, щоб розв'язати поставлене завдання); 3) проблемно-розвивальна (навчальний процес моделюється таким чином, що мета відносно самостійно ставиться студентами. Функція викладача полягає лише в означенні проблеми) [19].

Продуктивними з точки зору інтеріоризації цілей є дві останні стратегії. За умови такого введення мети студенти беруть частину відповідальності за її реалізацію на себе, активізують свої знання та уміння. До того ж, активність навчальної діяльності при такій стратегії закладена з самого початку. Ми переконані, що систематична організація цілепокладання із залученням студентів на заняттях у педагогічному виші сприятиме розвитку їх цілепокладальних умінь, допоможе майбутнім учителям самостійно організувати свою професійну діяльність відповідно до сучасних вимог, створювати особистосно-орієнтоване навчальне середовище.

На основі описаних Н. Хмель стратегій цілепокладання та урахування продуктивності репродуктивно-виконавчої та проблемно-розвивальної стратегій, А. Лісниченко розробила такий алгоритм дій для організації цілепокладання викладача та студентів у навчальному процесі:

- для викладача: оголошення теми заняття; діагностика навчальних цілей студентів стосовно названої теми, аналіз отриманих даних, фіксація найбільш змістовних цілей по відношенню до предмета мети, конструювання заняття залежно від пріоритетності визначених цілей, організація рефлексії результатів заняття та особистісних цілей, моделювання наступного заняття на основі здійсненої рефлексії.

- для студентів: визначення особистісних цілей по відношенню до предмета мети, ознайомлення з цілями товаришів, уточнення та перевизначення власних цілей, рефлексію отриманих результатів і особистісних цілей [9].

2. Забезпечення рефлексивного ставлення студентів до навчальної діяльності. Як зазначають дослідники, до самоорганізаційних умінь, що лежать в основі самостійної роботи, належать не лише уміння визначати цілі та завдання власної навчально-пізнавальної активності; самостійно добирати ефективні та дієві форми і методи освоєння навчального матеріалу; а і здатність до самоконтролю [4].

Ю. Матвієнко виділяє такі основні рефлексивні структурні елементи самоконтролю: самоперевірка – перевірка результату, який досягнуто; самооцінювання – оцінювання особистістю самого себе, своїх можливостей; самоаналіз – аналіз помилок та досягнень. Завдяки рефлексивним умінням студент може самоуправляти своєю діяльністю, самооцінювати та удосконалювати її [12].

Дослідники зазначають, що наявність рефлексії в системі організації самостійної діяльності студентів є обов'язковою і необхідною складовою [11]. В призмі самостійної роботи Т.В. Питинак визначає рефлексію як вид розумової діяльності студента, спрямований на аналіз, осмислення, переосмислення процесів і результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності в усій повноті її структурних компонентів (когнітивного, операційного, організаційно-дієвого та інтегрально-особистісного) [16]. Дослідниця зауважує, що без розуміння способів свого навчання, механізмів пізнання та розумової діяльності студенти не зможуть присвоїти знання, які вони здобули.

Е. М. Балашов підтверджує, що саме завдяки здатності до рефлексії студент свідомо може керувати своїми психічними процесами, у тому числі й метакогнітивними, а також контролювати їх [2].



На основі саморефлексії навчання набуває індивідуалізованого, автономного характеру. Студент сам організує, контролює і оцінює свою навчальну діяльність. Цей процес вимагає високого рівня самодисципліни та мотивації [20].

Для того, щоб сформувати рефлексивне ставлення студентів до навчальної діяльності, розвинути їх рефлексивні уміння, необхідно систематично використовувати рефлексивні прийоми на заняттях. Одним із таких прийомів, на думку О.А. Лебедєвої, є взаємооцінювання. Оцінюючи одногрупників, студенти вчаться, користуючись критеріями навчальної діяльності, аналізувати результати роботи одногрупників і співставляти їх зі своїми результатами [8].

Інші прийоми розвитку рефлексивних умінь студентів можуть включати:

- ведення щоденника спостережень іноземною мовою з аналізом власних помилок та успіхів;
- самокорекцію, аналіз відгуку викладача;
- запис і аналіз відео, або аудіо власного говоріння, читання;
- оцінку «приросту знань» та досягнень навчальних цілей в кінці заняття;
- твір-рефлексія на прикінці вивчення навчальної теми тощо [1].

Аналіз онлайн ресурсів дозволив нам виокремити та описати низку сайтів для самостійного розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземних мов:

- Flow Reading Fluency (<https://teacherthrive.com/flow/>) – сайт для тренування навичок читання, різнорівневі завдання, пропонує 9 кроків роботи над текстом, включаючи знайомство з новими словами, письмове передбачення теми, пробний та контрольний етапи читання, запис та можливість прослуховування допущених помилок, виконання вправ;

- Breaking News English Lessons: Easy English News (<https://breakingnewsenglish.com>) – більше 3000 безкоштовних інтерактивних уроків, створених на основі останніх новин, які постійно поповнюються оновленими матеріалами);

- British Council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>) – велика кількість інтерактивних вправ; аудіо-, відеоматеріалів, текстів; завдання на всі види мовленнєвої діяльності;

- BBC Learning English (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>) – різнорівневі завдання, подкасти, можливість вивчення як мовних, так і культурних аспектів, ігрова форма закріплення матеріалу;

- engVid (<https://www.engvid.com/>) – відеоуроки на різну тематику, підготовка до IELTS, TOEFL, фонетичні вправи, англійська для бізнесу;

- Memrise (<https://www.memrise.com>) розвиток мовленнєвих умінь, вивчення різних акцентів та діалектів;

- Exam English (<https://www.examenglish.com/>) – підготовка до IELTS, TOEFL, TOEIC, the Cambridge English exams, Pearson tests;

- Lyricstraining (<https://lyricstraining.com>) – інтерактивний додаток містить добірку сучасних відеокліпів. Використовується для тренування навичок аудіювання та письма одночасно на основі караоке;

- Entelechy (<https://entelechy.com.ua/>) – пропонує до вивчення лексичний, фонетичний та граматичний матеріал, а також корисні ресурси для вдосконалення письмової англійської мови, аудіокниги, сайти новин;

- Ginger (<https://www.gingersoftware.com/#.VJhxaUgQ>) – платформа для написання наукових текстів, пропонує граматичну перевірку, перефразування, переклад, словник.

- Duolingo (<https://www.duolingo.com>) пропонує безкоштовні різнорівневі курси на англійській, німецькій, французькій, іспанській, шведській та інших мовах;

- SpeakLanguages (<https://uk.speaklanguages.com/>) – розмовний ресурс, пропонує лексику з аудіогідом, мовну практику з носіями 12 європейських мов.

- Language Tool (<https://www.languagetool.org>) – сервіс для перевірки орфографії та граматики на основі ШІ на понад 30 іноземних мовах;

- The Mixer (<https://www.language-exchanges.org/>) – програма для спілкування у Skype, ініційована коледжем Дікінсона (США) для бажаючих спілкуватись різними іноземними мовами, містить функцію аналізу та редагування помилок;

- HiNative (<https://hinative.com/>) – платформа для спілкування з носіями різних мов (90 мов), працює за принципом соціальних мереж, передбачає редагування та аналіз постів;

- Loyal Books (<http://www.loyalbooks.com/>) пропонує 7000 безкоштовних аудіокниг різних літературних жанрів на 28 іноземних мовах [19].

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам розкрити сутність самостійної роботи як автономної діяльності студента, в основі якої лежить самостійне визначення цілей навчальної діяльності, планування, самоорганізація, самоконтроль, самоаналіз; виокремити та обґрунтувати шляхи підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов; описати онлайн ресурси для самостійного розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Подальших розвідок потребує аналіз метакогнітивних стратегій розвитку майбутніх учителів іноземних мов.

### Література

1. Авксентьева Т.А., Лісниченко А.П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. *Science and Education: a New Dimension. Pedagogy AND Psychology*. 2017. 56 (Issue 128). P. 36-39.
2. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2020. Випуск 1. С. 78-85.
3. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
4. Васильєва Н. Шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2020. №3-4 (182-183). С.115-121.
5. Герасимова О. І. Експлікація поняття «автономність» у психолого-педагогічній літературі. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 53.
6. Горбатюк О. В., Поліщук С. В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів як проблема вищої школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 31. С. 7-17.
7. Їжко Є. Сутність поняття «автономне навчання» як виду самостійної навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2012. Вип. 175(3). С. 281-290.
8. Лебедева О. А. Засоби формування рефлексивних умінь майбутніх учителів на практичних заняттях із німецької мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* 2021. №2 (76). С. 106-111.
9. Лісниченко А. П. Цілепокладання як фактор ініціювання самоорганізації майбутніх учителів у навчальній діяльності. *Наука і освіта*. 2008. № 1-2. С. 61-64.
10. Малихін О.В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література в школах України*. 2014. С. 24-28.
11. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім. 2009. 307 с.
12. Матвієнко Ю.С. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 157-160.
13. Михайленко О. Особливості організації самостійної роботи студентів у ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2015. №10 (129). С.64-68.
14. Михайлова І. В. Особливості автономного навчання німецької мови у вищій школі. *Педагогічні науки*. 2015. Випуск 125. С. 92-98.
15. Паршакова О. Д. Проблеми організації та контролю самостійної роботи студентів у світлі Болонського освітнього процесу. *Вища освіта України*. 2010. № 2. С. 36-43.
16. Питинак Т. В. Формування рефлексії у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності у студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 32. С. 266-271.
17. Рєзнік В.Г., Лобачова С.В. Проблеми організації автономного навчання іноземних мов студентів вищої школи: сучасні методи та стратегії. *Молодий вчений*. 2017. № 12.1 (52.1). С. 76- 79.
18. Шмель Н. Д. Психологічні умови інтеріоризації цілей в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Одеса, 1994. 20 с.
19. Фальштинська Ю.В. Підготовка майбутніх викладачів іноземних мов до організації дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 20 с.
20. Fink M. ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 316s.
21. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 156 p.

### References

1. Avksentieva T.A., Lisnychenko A.P. Formuvannya refleksyivnykh umin maibutnix uchyteliv yak umova yikh pidhotovky do tvorchoi samorealizatsii v profesiinii diialnosti. [Formation of reflective skills of future teachers as a condition for their preparation for creative self-realization in professional activity]. *Science and Education: a New Dimension. Pedagogy AND Psychology*. 2017. 56 (Issue 128). P. 36-39.
2. Balashov E. M. Metakohnityvni protsesy v navchalnii diialnosti studentiv. [Metacognitive processes in students' educational activities]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya Psykholohichni nauky*. 2020. Vypusk 1. S. 78-85.
3. Boiko N. I. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv v umovakh zastosuvannya informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04. [Organization of independent work of students of higher educational institutions in the conditions of the use of information and communication technologies: autoref. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: 13.00.04]. Kyiv, 2008. 20 s.
4. Vasylieva N. Shliakhy pidvyshchennia samoorganizatsii studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Ways to increase self-organization of students in the conditions of distance learning]. *Molod i rynek*. 2020. №3-4 (182-183). S.115-121.

5. Herasymova O. I. Eksplikatsiia poniattia «avtonomnist» u psykholoho-pedahohichnii literaturi. [Explanation of the concept of "autonomy" in psychological and pedagogical literature]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2016. № 2. S. 53.
6. Horbatiuk O. V., Polishchuk S. V. Pidvyshchennia efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv yak problema vyshchoi shkoly. [Increasing the efficiency of students' independent work as a problem of higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2021. № 31. S. 7-17.
7. Izhko Ye. Sutnist poniattia «avtonomne navchannia» yak vydu samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv. [The essence of the concept of "autonomous learning" as a type of independent educational activity of students]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia : Pedahohika, psykholohiia, filosofia*. 2012. Vyp. 175(3). S. 281-290.
8. Lebedieva O. A. Zasoby formuvannia refleksyvnykh umin maibutnikh uchyteliv na praktychnykh zaniattiakh iz nimetskoï movy. [Means of formation of reflexive skills of future teachers in practical classes on the German language]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr.* 2021. №2 (76). S. 106-111.
9. Lisnychenko A. P. Tsilepokladannia yak faktor initsiuvannia samoorhanizatsii maibutnikh uchyteliv u navchalnii diialnosti. [Goal setting as a factor in initiating self-organization of future teachers in educational activities]. *Nauka i osvita*. 2008. № 1-2. S. 61-64.
10. Malykhin O.V. Zmist i sutnist samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv: istoriia i suchasnist. [The content and essence of independent educational activities of students: history and modernity]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. 2014. S. 24-28.
11. Malykhin O. V. Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: teoretyko-metodolohichni aspekt: monohrafiia. [Organization of independent educational activities of students of higher pedagogical educational institutions: theoretical and methodological aspect: monograph]. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim. 2009. 307 s.
12. Matviienko Yu.S. Samokontrol yak skladova rozvytku osobystosti studenta. [Self-control as a component of student personality development]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofii. Psykholohiia. Pedahohika : zbirnyk naukovykh prats*. 2007. № 3 (21). Ch. 1. S. 157–160.
13. Mykhailenko O. Osoblyvosti orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv u VNZ. [Peculiarities of the organization of independent work of students in universities]. *Molod i rynek*. 2015. №10 (129). S.64-68.
14. Mykhailova I. V. Osoblyvosti avtonomnoho navchannia nimetskoï movy u vyshchii shkoli. [Peculiarities of autonomous learning of the German language in higher education]. *Pedahohichni nauky*. 2015. Vypusk 125. S. 92-98.
15. Parshakova O. D. Problemy orhanizatsii ta kontroliu samostiinoi roboty studentiv u svitli Bolonskoho osvitnoho protsesu. [Problems of organization and control of students' independent work in the light of the Bologna educational process]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2010. № 2. S. 36-43.
16. Pytynak T. V. Formuvannia refleksii u protsesi samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti u studentiv. [Formation of reflection in the process of independent educational and cognitive activity among students]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. 2011. Vyp. 32. S. 266-271.
17. Riezniak V.H., Lobachova S.V. Problemy orhanizatsii avtonomnoho navchannia inozemnykh mov studentiv vyshchoi shkoly: suchasni metody ta stratehii. [Problems of organizing autonomous learning of foreign languages of higher school students: modern methods and strategies]. *Molodyi vchenyi*. 2017. № 12.1 (52.1). S. 76- 79.
18. Khmel N. D. Psykholohichni umovy interioryzatsii tsilei v navchalnii diialnosti : avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk : spets. 19.00.07. [Psychological conditions of internalization of goals in educational activity: autoref. thesis ... candidate psychol. Sciences: spec. 19.00.07]. Odesa, 1994. 20 s.
19. Falshtynska Yu.V. Pidhotovka maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov do orhanizatsii dystantsiinoho navchannia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04. [Preparation of future teachers of foreign languages for the organization of distance learning: autoref. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: 13.00.04]. Vinnytsia, 2019. 20 s.
20. Fink M. ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 316s.
21. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 156 p.

УДК 374.14/268(14.4)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-20-25>

НАДІЯ ОПУШКО

<https://orcid.org/0000-0002-3013-2675>

hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ПЕРСПЕКТИВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті розкрито перспективи впровадження дуального навчання в заклади вищої освіти України, виокремлено ефективні умови його реалізації. Визначено функції та завдання кафедр, що займаються підготовкою фахівців за дуальною формою. Автор наголошує на важливості тісної співпраці між закладом освіти й соціальними партнерами.*

**Ключові слова:** дуальне навчання, підготовка, заклади вищої освіти, соціальний партнер, практико-орієнтоване навчання.

NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D),  
associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

## PROSPECTS OF DUAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

*The main disadvantage of most graduates of higher education institutions in Ukraine is the insufficient level of practical skills in their speciality, i.e. a significant gap between theory and practice in the training of future specialists in the higher education system. The relevance of this form of education lies in the fact that the student receives in-depth knowledge and skills in the chosen speciality, i.e. half of his/her study time is devoted to internships at an enterprise that may later become a place of permanent employment, which will allow not only to successfully master the curriculum, but also to gain good practical skills, establish contacts in the team, etc. Training specialists who meet the modern needs of industry is the basis of dual education.*

*Given the development of economic processes in Ukraine, the need for post-war recovery of the national economy, there is an urgent need to modernise the system of higher vocational education in order to provide various sectors of the state economy with relevant specialists who meet modern market requirements. The state, together with the professional and pedagogical community and business representatives, are looking for ways out of the crisis. One of such directions is the introduction of a dual education system.*

*The article describes the prospects of dual education in higher education institutions of Ukraine and identifies the effective conditions for its implementation. The functions and tasks of the departments engaged in training specialists in the dual form are defined. The author emphasises the importance of close cooperation between the educational institution and the social partner.*

**Key words:** dual education, training, social partner, practice-oriented learning, higher education institutions.

Основним недоліком більшості випускників закладів вищої освіти (ЗВО) України є недостатній рівень володіння практичними навичками за фахом. Простежуємо сьогодні значний розрив між теорією та практикою в підготовці майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Уважаємо, що ця проблема може бути подолана шляхом упровадження дуальної форми навчання в практику ЗВО. Безперечним є той факт, що одержання теоретичних знань, що підкріплюються практичною роботою не лише в навчальних майстернях, лабораторіях, а також під час виробничого навчання – найефективніший спосіб підготувати практико-орієнтованих фахівців, які б відповідали запитам сучасних роботодавців. Адже те, що сьогодні студенту розкаже викладач в аудиторії, завтра вони застосують на практиці на підприємстві/фірмі/організації.

Актуальність цієї форми навчання полягає в тому, що здобувач одержує глибокі знання і навички з обраної спеціальності. Це означає, що половину свого навчального часу студент присвячує практиці на підприємстві, яке в подальшому може стати місцем його постійного працевлаштування. Це дозволить йому не лише успішно засвоїти навчальну програму, а й одержати практичні навички, налагодити контакти в колективі тощо. Підготовка фахівців, які відповідають сучасним запитам промисловості – це основа дуального навчання.

Уважаємо, що дуальне навчання є інноваційним шляхом підвищення якості підготовки фахівців. Нині в Україні спостерігається суттєвий брак фахівців, які б по закінченні ЗВО володіли

достатньою кількістю практичних навичок. У зв'язку з цим ліквідувати розрив між теорією і практикою доводиться виробництву/фірмі/організації, для яких украй важливим є забезпеченість кваліфікованими фахівцями. Кожна організація підходить до вирішення цього питання по-різному: на одному виробництві до нових працівників прикріплюють наставника, який вводить в професію, на іншому розробляють і впроваджують програми навчання й адаптації. У результаті знову констатуємо втрату часу й коштів. З метою вирішення цієї проблеми вважаємо доцільним звернутися за досвідом до тих країн, які вже ефективно подолали цю кризу. Особливий інтерес в цьому відношенні для нас становлять Німеччина й Австрія, які за оцінкою Міжнародного інституту планування освіти є лідерами за рівнем їх кваліфікації [4]. Система дуальної освіти Німеччини перевірена часом і є взірцем для всього Європейського Союзу. Саме тому, можна вважати, що впровадження дуального навчання в ЗВО України є своєчасним і суттєвим напрямом модернізації вітчизняної системи вищої освіти.

Проблемам інтеграції освіти, науки й виробництва, дуальної освіти нині присвячено чимало праць як вітчизняних, так і закордонних учених: Н. Абашкіної, С. Амеліної, Р. Гуревича, О. Давліканової, В. Радкевич, О. Радкевича, У. Фасхауер (U.Fabshauer), С. Анзельманн (S.Anselmann), Р. Меєр (R. Meyer), у роботах яких розкривається сутність, становлення, розвиток та проблеми реалізації дуального навчання в Німеччині та Україні. Українські науковці О. Бегма, Л. Грін, Ю. Панфілов, С. Карлюк, Л. Кримчак, Н. Кулалаєва, О. Купенко, Н. Світайло, І. Хомишин, К. Яковенко та інші пропонують удосконалити взаємодію освіти, науки та виробництва країни шляхом створення освітньо-наукових комплексів асоціативного типу із залученням підприємств та установ України.

Однак, необхідно зауважити, що, незважаючи на підвищений інтерес науковців до означеної проблеми, досі недостатньо висвітлена практика реалізації дуального навчання у вітчизняних ЗВО.

**Мета статті** полягає в аналізі практичного досвіду реалізації дуального навчання в закладах вищої освіти України, а також формулюванні методичних рекомендацій для ефективного впровадження дуальності у вітчизняні ЗВО.

Дуальне навчання є результатом тісної співпраці закладів освіти й роботодавців з метою професійної і соціальної адаптації майбутнього фахівця. У межах такої взаємодії здобувач уже на початкових етапах навчання долучається до виробничого процесу як повноправний працівник, який згідно функціональними обов'язками несе посадову відповідальність, оволодіває професійними навичками, отримує заробітну плату. Підготовка фахівця до соціальної ролі працівника, компетентного в питаннях виробничих технологій і взаємодії у професійному середовищі, який має навички лідера, організатора, менеджера, дозволяє формувати креативну особистість, здатну реалізовувати нові ідеї в межах обраного фаху.

Узагальнивши та систематизувавши іноземний досвід дуального навчання (У. Фасхауер, С. Анзельманн, Р. Меєр та ін.), можемо виокремити умови реалізації дуальної форми навчання, а саме:

- наявність базових навчальних виробництв/фірм/організацій;
- розробка програми взаємодії закладу освіти та виробництва/фірми/організації;
- створення або виокремлення навчальних місць на виробництвах/фірмах/організаціях;
- організація стажування викладачів фахових дисциплін на виробництвах/фірмах/організаціях.

Як і будь-який процес, упровадження дуальної форми навчання в освіту можна поділити на деякі етапи, що характеризуються певними видами робіт на кожному із них. Відповідно, на першому – підготовчому етапі впровадження дуальної форми навчання здійснюється:

- підготовка нормативно-правової документації;
- розробка освітніх програм навчання за конкретними спеціальностями;
- укладання договорів з соціальними партнерами;
- визначення контингенту здобувачів.

Другий – організаційний етап характеризується створенням індивідуальної траєкторії навчання за кожною із спеціальностей; розробляється розклад занять; визначаються контрольні заходи за результатами навчання.

На третьому етапі – підсумковому – здійснюється навчання студентів у форматі позмінного навчання в ЗВО й на виробництві методом занурення у виробниче середовище.

Упровадження дуальних освітніх програм у вітчизняних ЗВО відповідає сучасним викликам суспільства й базується на зарубіжному досвіді їх реалізації. Дуальне навчання відкриває додаткові можливості підвищення ефективності підготовки кадрів у закладах вищої освіти. Його впровадження вимагає від ЗВО глибокого аналізу змісту відповідних освітніх програм з метою їх інтеграції та тісної взаємодії в процесі навчання. Мова йде про системну інтеграцію змісту навчання в процесі організації дуального навчання за різними напрямками підготовки або наскрізного навчання на різних рівнях з присвоєнням відповідних ступенів [1; 2].

Дуальні програми забезпечують диверсифікацію професійного навчання за рахунок певних особливостей, а саме: дозволяють збільшити різноманіття пропонованих професійних програм; забезпечують взаємозв'язок, взаємопроникнення та взаємовплив різних систем (наука і освіта, наука і виробництво), що приводить до якісних змін у професійній освіті. Разом з тим, упровадження дуальних програм поєднується з розв'язанням низки завдань: визначення типів дуальних програм, їх структури, термінів реалізації; обґрунтування умов упровадження дуальних програм у практику ЗВО і правил навчання за цими програмами; створення системи внутрішньовузівської та міжвузівської співпраці з метою реалізації дуальних програм; аналіз номенклатури ступенів освіти і спеціальностей; проведення комплексу процедур і підсумкової державної атестації (включно з іспитами, підготовкою і захистом кваліфікаційних робіт) [7, с.160].

Дуальна форма навчання становить комбінацію, як правило, двох програм, кожна з яких відповідає одній конкретній спеціальності. Основу програми навчання складають дві групи дисциплін: обов'язкові дисципліни та дисципліни за вибором. Перша група розглядає загальні теоретичні основи підготовки фахівця є інваріативним ядром будь-якої програми. Вони є основною її частиною і суворо регламентуються. Вибіркова частина програми безпосередньо пов'язана з галуззю спеціальності і становить набір дисциплін, за допомогою яких студенти поглиблюють і покращують одержані знання [6, с.15].

Необхідною умовою, що забезпечує реалізацію дуальних програм є індивідуалізація процесу навчання. За рахунок індивідуалізації освітня траєкторія для студента, який обрав дуальну програму, буде створена так само, як і для тих, хто обрав навчання за традиційною формою. Однак, у процесі реалізації дуальної програми необхідно враховувати те, що у вітчизняних ЗВО індивідуальний підхід до процесу навчання з розробкою індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента впроваджений не так давно. Зазвичай, освітній процес будувався, урахуваючи інтереси академічної групи. Отже, з метою вивчення предметів, які неможливо засвоїти в складі академічної групи, необхідно максимально залучити дистанційне навчання, щоб індивідуалізувати освітній процес. Поряд з постійними групами в ЗВО або на кожному, окремо взятому факультеті, можна організувати зведені (тимчасові) групи студентів, які вивчають в певний момент одні й ті ж дисципліни відповідно до індивідуальної програми. Для цих груп доцільно організувати спеціальний розклад, варіанти якого можуть бути різними. Індивідуальний підхід до організації процесу навчання дає кожному студенту можливість обрати ту чи іншу дуальну програму навчання й не залежати у своєму виборі від інших здобувачів.

Водночас, упродовж усього навчання студент має постійно співпрацювати з консультантом (методистом), основна функція якого полягає в розробці, уточненні й корекції індивідуальної гнучкої програми навчання для кожного студента з урахуванням його особистісних можливостей і потреб в межах умов, котрі визначає ЗВО. У процесі реалізації дуального навчання методист адаптує програму для конкретного студента шляхом створення гнучкої та зручної освітньої траєкторії.

З переходом на дуальну форму разом зі скороченням часу на навчання збільшується його інтенсивність. Це означає, що одночасно зростає відповідальність студента. Здобувач має знати початкові та граничні умови його просування за цими етапами освітнього процесу, даючи цим самим йому можливість самостійно розподілити час, сили та інтенсивність своєї роботи. Отже, можемо виокремити умови реалізації дуальних освітніх програм у системі вищої освіти:

- структуровані програми з виокремленням обов'язкових і вибіркокових дисциплін;
- індивідуалізацію процесу навчання, що дає можливість кожному студенту обирати свій варіант дуальної програми;
- матеріально-технічний і документальний (каталог, план-проспект, силабус курсу тощо) супровід освітнього процесу за дуальними програмами.

Дуальні програми підвищують можливість варіативності навчання з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і здібностей особистості завдяки реалізації численних освітніх траєкторій. Дуальні програми своєю подвійністю забезпечують розвиток нових факторів диверсифікації на основі поєднання властивостей суміжних програм.

До таких факторів можемо віднести:

- номенклатуру і призначення об'єднаних напрямів і спеціальностей;
- структуру дуальних програм;
- систему субпідрядності складових дуальної програми;
- час реалізації складових дуальної програми;
- рівень залученості освітніх та наукових структур до процесу реалізації дуальних програм.

Спектр різновидів дуальних програм, що визначаються номенклатурою об'єднаних спеціальностей, може бути широким. Це пов'язано, насамперед, з потребами суспільства, з бажанням студентів засвоїти ту чи іншу спеціальність, з можливостями ЗВО, з об'єднанням змістових компонентів. Здобувачі можуть обирати варіанти комбінацій спеціальностей в багатьох галузях. Призначення кожної складової дуальної програми може бути різним залежно від змісту

вихідних програм. Один із варіантів об'єднання передбачає можливість розширення змістової сфери майбутньої професійної діяльності працівника (наприклад, підготовка в галузі педагогіки і психології, історії та права, психології та соціальної роботи тощо). Об'єднання такого типу можна назвати мультязмістовними.

Інший варіант передбачає можливість об'єднання програм. У цьому випадку одна з них носить вузькоспеціалізований характер і покриває галузь майбутньої професійної діяльності фахівця, а інша є достатньо універсальною. Наприклад, підготовка в галузі дизайну та інформаційних технологій, менеджменту та цифрових технологій, фінанси та право тощо. Очевидно, що перша складова в цьому випадку визначає галузь професійної діяльності, а поєднання з іншою забезпечує суттєве розширення функціональних можливостей працівника. Такі поєднання можна назвати функціонально змістовними.

За дуальною формою може здійснюватися навчання в межах короткострокових курсів. Така форма підготовки й перепідготовки працівників різноманітних напрямів дозволяє гнучко поєднувати проходження теоретичного курсу і професійної підготовки фахівців безпосередньо на робочих місцях і забезпечити присвоєння здобувачам додаткової кваліфікації, можливості розширити функціональні обов'язки. Графік освітнього процесу за дуальною формою навчання розробляється з урахуванням специфіки кожного окремо взятого виробництва/фірми/організації і вимог до компетентності й кваліфікації здобувача.

Вивчення наукової літератури, систематизація й узагальнення виявленої в неї інформації дала змогу спрогнозувати результати реалізації дуального навчання в ЗВО України для здобувачів і закладів освіти: підвищення іміджу привабливості ЗВО, збереження й збільшення контингенту здобувачів; розвиток компетентностей, що сприяють свідомому вибору професії; підвищення рівня затребуваності на ринку праці фахівця, який здобував освіту за дуальною формою; підвищення якості підготовки випускників ЗВО; розширення взаємодії закладів освіти з соціальними партнерами через включення їх на стадіях реалізації програми; поліпшення професійної підготовки фахівця. Підвищення продуктивності праці, зменшення еміграції населення, зниження соціальної напруженості. Створення умов для безперервної професійної освіти; професійна соціалізація; опанування професії відповідно до вимог роботодавців, зниження рівня безробіття молоді, формування універсальних компетенцій здобувачів; підвищення конкурентоздатності ЗВО.

Однією з важливих закономірностей розвитку сучасного суспільства є тісна взаємодія соціально-економічного сектору та системи вищої професійної освіти. ЗВО у процесі підготовки фахівців орієнтуються на сучасні вимоги роботодавців. Зважаючи на це, констатуємо, що провідними критеріями оцінки ефективності професійної підготовки є такі: поява нових напрямів у системі профорієнтації здобувачів; підвищення рівня самореалізації студентів в умовах ринкової економіки; удосконалення технологій навчання, заснованих на розвитку сучасних методів навчання на базі інформаційних технологій.

Звісно, дуальна форма здобуття професійної освіти, як і будь-яке інше нововведення, не позбавлена ризиків у процесі реалізації. Як свідчить закордонний досвід [6; 7; 8] вітчизняні дослідження [1] можливі ризики впровадження дуальних програм полягають в такому:

- неповна реалізація поставлених завдань через недостатнє матеріальне, кадрове і методичне забезпечення;
- перенавантаження здобувачів, що вкрай негативно впливає на їхнє фізичне та психологічне здоров'я.

Дуальна форма навчання передбачає пряму участь підприємства в професійному навчанні здобувачів. Воно надає умови для практичного навчання і несе витрати, пов'язані з ним, включаючи можливу щомісячну заробітну плату студенту. Заклади освіти на рівноправних умовах співпрацюють з виробництвами, на базі яких здійснюється виробниче або практичне навчання. Ця система дозволяє розв'язувати такі завдання: розвиток професійного навчання шляхом створення високоефективної та конкурентоздатної системи підготовки й перепідготовки фахівців різних спеціальностей. Упровадження в освітній процес нових технологій навчання, зокрема штучний інтелект в освіті, віртуальна і доповнена реальність, ресурси для дистанційного навчання та ін. Подальший розвиток системи безперервного навчання. Стимулювання розроблення й удосконалення професійних стандартів для різних спеціальностей і освітньо-професійних програм.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського робить перші кроки до переходу на дуальну форму навчання. Це зrealізовується через пошук та організацію підписання угод з соціальними партнерами, а також робота, спрямована на комплексне вдосконалення системи професійної підготовки й забезпечення кадрових потреб в освітній галузі. До прикладу, в університеті здійснюється підготовка студентів за спеціальністю 015.39 Професійна освіта (цифрові технології). У межах цієї підготовки укладені угоди з різними установами області, що мають різний характер формування фахівців: ТОВ «Агромаш-Калина», МПП ВКФ «Агрорт», ДПТНЗ «Вінницьке міжрегіональне вище професійне училище», Вище художнє професійно-

технічне училище №5 м.Вінниці, ДПТНЗ «Жмеринське ВПУ», комунальний заклад Вінницький ліцей №20. Предметом договорів з усіма зазначеними соціальними партнерами є спільна діяльність у практичній підготовці здобувачів вищої освіти шляхом проведення різних видів практики (навчально-ознайомчої, технологічної, педагогічної).

На основі укладених угод здійснюється узгодження програм предметів та навчально-ознайомчої практики, індивідуальних завдань на технологічні та педагогічні практики, теми курсових і дипломних робіт (проектів). Здійснюється рецензування методичних матеріалів з питань організації й проведення виробничих практик. Представників виробництв долучають до складу учасників заходів, що стосуються питань підготовки фахівців, технологій професійної діяльності та інших питань корпоративної культури й суспільного життя. Створюється єдина мережа викладацького складу та участь представників підприємств щодо проведення викладацької діяльності.

Крім того, здійснюється: надання наявної інформації та різної документації виробничого характеру для ведення освітньої діяльності; визначення провідних фахівців на підприємствах для роботи зі студентами як керівників курсових та дипломних робіт; участь в організації й проведенні атестаційних кваліфікаційних практичних робіт на виробництві з одержанням студентами кваліфікації з відповідних напрямів підготовки у встановленому порядку. Відбувається працевлаштування випускників на вакантні місця, а також участь представників соціальних партнерів в розширених засіданнях предметних комісій, на яких обговорюються питання актуалізації змісту програм навчальних дисциплін, професійних модулів і можливостей формування професійних компетентностей студентів у період проходження виробничих практик. Для студентів така співпраця сприяє адаптації до реальних професійних умов і відіграє значну роль у можливостях успішного працевлаштування за фахом після закінчення університету. Як відомо, одним з критеріїв успішності для будь-якого ЗВО є працевлаштування випускників. Що вищий цей показник, тим краще заклад освіти виконує свої обов'язки. Однією з сучасних форм взаємодії ЗВО з бізнесом і підвищення практико орієнтованості навчання є створення в університетах базових кафедр підприємств, коли студенти разом з викладачами навчають фахівців виробництва.

Завданнями базової кафедри визначено: проведення всіх видів навчальних занять з дисциплін, що закріплені за кафедрою, керівництво самостійною роботою студентів, проведення поточного контролю знань, курсових екзаменів і заліків, а також:

- проведення лекційних, практичних і лабораторних занять; організація і проведення всіх видів практик здобувачів в організації з використанням технологічних можливостей виробництва;
- викладання спеціальних курсів, що забезпечують поглиблену підготовку і спеціалізацію співробітниками виробництва;
- підготовка аспірантів з метою здобуття наукових ступенів;
- підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які належать до професорсько-викладацького складу, для потреб кафедри, проведення їх стажувань на виробництвах; забезпечення навчальних та спільних лабораторій щодо профілю організації для виконання наукових досліджень, забезпечення освітнього процесу й залучення до наукової роботи студентів;
- проведення науково-дослідницьких та емпіричних робіт за замовленням організації-партнера;
- створення творчих колективів із залученням здобувачів, аспірантів і викладачів для реалізації спільних науково-дослідних проектів;
- сприяння науково-дослідницької діяльності університету шляхом залучення експериментальної і виробничої бази організації для виконання науково-дослідницьких робіт ЗВО.

**Висновки.** Вивчення закордонного досвіду, а також аналіз вітчизняної практики впровадження дуального навчання, уможливило обґрунтовано сформулювати наступні висновки: упровадження дуальної форми навчання дозволяє вирішити основну проблему вищої професійної освіти – розрив між теорією і практикою. Із запровадженням дуального навчання студент одержує необхідний досвід, а по закінченні університету йому легше знайти постійне місце роботи за фахом. Виробництво за таких умов буде забезпечене постійним наповненням кваліфікованого персоналу. Висока надійність дуальної форми навчання пояснюється тим, що вона відповідає інтересам усіх суб'єктів освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методичних рекомендації для підготовки майбутніх фахівців за дуальною формою навчання у вітчизняних ЗВО, а також визначення завдань, принципів і функцій для впровадження цієї системи в заклади фахової передвищої і професійної (професійно-технічної) освіти.

### Література

1. Довгенко Я., Яременко Л., Яременко Ю. Впровадження дуальної освіти у виші: переваги та ризики. Економіка та суспільство. 2021. № 28.



2. Кримчак Л. Ю. Система дуальної освіти як умова якісної підготовки конкурентоспроможних професіоналів до ринку праці в Україні. 2019. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part\\_2/20.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/20.pdf)
3. Принципи організаційного та методичного забезпечення практичної складової в рамках реалізації дуальної моделі освіти (старт в умовах багатьох невизначеностей) : навчально-методичний посібник / Н. Д. Світайло, О. В. Купенко, В. О. Дементов. Суми : Сумський державний університет, 2019. 133 с.
4. International Institute for Educational Planning. URL: <https://www.iiep.unesco.org/en>
5. Gren L., Panfilov Y., Karlyuk S. Directions in dual form of training introduction at National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»: state-managerial aspect. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2019. No 1. С. 66–80.
6. Faßhauer, U., & Anselmann, S. (2021). Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen – Entwicklungspfade aus der Berufsbildung [Academic professionalism in dual study programmes – development paths from vocational training]. *Praxispotentiale im Dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (pp. 11–27).
7. Mordhorst L., Jenert T. (2022). Curricular integration of academic and vocational education: a theory-based empirical typology of dual study programmes in Germany. *Higher Education*. S.156-175.
8. Meyer, R. (2019). Integration von Berufs- und Hochschulbildung – betriebliche und hochschulische Lernkulturen. *Berichte zur beruflichen Bildung. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung [Integration of vocational and higher education – company-based and university-based learning cultures. Reports on vocational education and training. Permeability between vocational and higher education]*. (pp. 423–438).

### References

1. Dovhenko Ya., Yaremenko L., Yaremenko Yu. Vprovadzhennia dualnoi osvity u vyshi: perevahy ta ryzyky [Implementation of dual education in higher education: benefits and risks]. *Ekonomika ta suspilstvo*. 2021. # 28.
2. Krymchak L. Yu. Systema dualnoi osvity yak umova yakisnoi pidhotovky konkurentospromozhnykh profesionaliv do rynku pratsi v Ukraini [The system of dual education as a condition for the quality preparation of competitive professionals for the labour market in Ukraine]. 2019. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part\\_2/20.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/20.pdf)
3. Pryntsypy orhanizatsiinoho ta metodychnoho zabezpechennia praktychnoi skladovoi v ramkakh realizatsii dualnoi modeli osvity (start v umovakh bahatokh nevyznachenosti) : navchalno-metodychnyi posibnyk [Principles of organisational and methodological support of the practical component within the framework of the implementation of the dual model of education (start in conditions of many uncertainties): a study guide] / N. D. Svitailo, O. V. Kupenko, V. O. Dementov. Sumy : Sumskiy derzhavnyi universytet, 2019. 133 с.
4. International Institute for Educational Planning. URL: <https://www.iiep.unesco.org/en>
5. Gren L., Panfilov Y., Karlyuk S. Directions in dual form of training introduction at National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»: state-managerial aspect. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy: filosofiiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia*. 2019. No 1. С. 66–80.
6. Faßhauer, U., & Anselmann, S. (2021). Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen – Entwicklungspfade aus der Berufsbildung [Academic professionalism in dual study programmes – development paths from vocational training]. *Praxispotentiale im Dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (pp. 11–27).
7. Mordhorst L., Jenert T. (2022). Curricular integration of academic and vocational education: a theory-based empirical typology of dual study programmes in Germany. *Higher Education*. S.156-175.
8. Meyer R. (2019). Integration von Berufs- und Hochschulbildung – betriebliche und hochschulische Lernkulturen. *Berichte zur beruflichen Bildung. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung [Integration of vocational and higher education – company-based and university-based learning cultures. Reports on vocational education and training. Permeability between vocational and higher education]*. (pp. 423–438).

УДК 378.091

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-26-30>

**АНАТОЛІЙ ЯРОВИЙ**

<https://orcid.org/0000-0003-1406-3531>

anatolii.a.yarovy@gmail.com

доцент

Вінницький державний педагогічний університет

вул. Острозького, 32, Вінниця

## ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНЬОГО СТАТУСУ ВИПУСКОВОЇ КАФЕДРИ

У статті проаналізовано проблеми, пов'язані із освітньою діяльністю випускової кафедри університету як базової його організаційної структури, яка є юридично відповідальною за підготовку фахівців. Нові реалії вищої освіти зумовлюють необхідність підвищення освітнього статусу випускової кафедри. У статті розглянуто функції випускової кафедри щодо розробки державних стандартів – освітніх програм та інших напрямків освітньої діяльності, виявлено відповідні проблеми та труднощі. Подано практичні рекомендації, які дозволяють досягнути освітньої мети.

**Ключові слова:** вища освіта України, державні освітні стандарти, освітня програма, модель фахівця, компетентності, здобувач вищої освіти, активний суб'єкт навчання, рівень професійної підготовки, конкурентоспроможність на ринку праці.

**ANATOLY YAROVYY**

professor assistant, Vinnytsia State Pedagogical University

Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

## AS TO THE NEED TO INCREASE THE EDUCATIONAL STATUS OF THE GRADUATING DEPARTMENT

The article analyzes the problems associated with the educational activities of the graduating department of the university as its basic organizational structure which is legally responsible for training. New realities of higher education necessitate the increase of the educational status of the graduating department. The article considers the legislative functions of the graduating department for the development of state standards of educational programs and other areas of educational activities, identifies relevant problems and difficulties. Practical recommendations are provided that allow to achieve the educational goal.

The author substantiates the position that the development of an educational program allows to form an educational model (bachelor, master), which in general is nothing but the integration of competencies (general, professional). Thus, the function of modeling and forecasting in the provision of educational activities is realized. The main point of this model is to determine the competencies and those disciplines that provide them, so the development of an educational program is one of the main activities of the graduate department, which requires a creative and responsible approach.

Equally important are the practical areas of work of the graduating department to develop curricula for quality control of teaching and ensuring close ties with students of higher education. The author's approach is implemented, in which it is proposed to provide higher education to the State Standard itself – the educational program, in particular, their mastery of those competencies that, in fact, form the model of the specialist. The student himself in the learning process will be able to monitor and determine the extent to which a teacher in a particular discipline can provide the appropriate competencies of specialist models. The author provides appropriate suggestions that can significantly improve the effectiveness of the educational process. All these and other aspects of the activity of the graduating department lead to a fundamentally different consideration of its main functions, thus justifying the need in general, to increase the educational status of the graduating department.

**Key words:** higher education of Ukraine, state educational standards, educational program, specialist model, competencies, higher education seeker, active subject of education, level of professional training, competitiveness in the labor market.

На сучасному етапі в системі вищої освіти України здійснюються суттєві трансформації, пов'язанні із поглибленням демократизації освітнього процесу [1]. Центральним пунктом таких тенденцій є процес децентралізації, що має на меті передачу Міністерством освіти і науки України функцій розробки основних стандартів вищої освіти за тими чи іншими спеціальностями на місця, тобто самим університетам. І якщо раніше освітні програми як базовий освітній стандарт розробляли відповідні Науково-методичні комісії при Міністерстві освіти і науки України, а потім передавали до керівництва й виконання університетам. На сьогодні розробку освітніх програм здійснюють самі університети, а саме випускові кафедри, які є юридично відповідальними за підготовку фахівців за відповідними спеціальностями. Звичайно, це значно ускладнило роботу випускових кафедр, але, разом з тим, підвищило їхній освітній статус та надало більших прав та більшої відповідальності за організацію й проведення освітнього процесу. Практика організації освітнього процесу в закладі вищої освіти останніх років засвідчує, що випускові кафедри

університетів успішно виконують покладені на них завдання. Разом з тим, при розробці освітніх програм та виконанні подальших функцій щодо організації освітнього процесу виникають певні проблеми, які створюють відповідні труднощі для досягнення позитивних освітніх результатів.

У сучасних педагогічних виданнях України з вищої освіти, які виходили друком донедавна, питання освітніх функцій випускових кафедр розглядалися мало. Деякі автори, а саме Алькема В.Г., Кучмеев О.О., Гончаренко С. У. та інші [2, 3, 4] розглядають різні аспекти діяльності кафедри як основної організаційної структури закладу вищої освіти. Освітні функції випускової кафедри розглядаються меншою мірою, а тим більше питання про особливості її діяльності в нових умовах [5, 6, 7]. Питання ж про необхідність підвищення, в цілому, статусу випускових кафедр узагалі і не обговорюється.

**Мета статті** полягає в тому, щоб на основі об'єктивного аналізу основних напрямів освітньої діяльності випускових кафедр у нових умовах обґрунтувати необхідність підвищення їхнього освітнього статусу, а також інтегрувати та узагальнити набутий ними освітній досвід у контексті практичних рекомендацій щодо вдосконалення освітньої діяльності.

По-перше, що стосується самих відповідальних функцій по розробці освітніх стандартів, які передані самим університетам, їх випусковим кафедрам. Міністерство освіти і науки як вища управлінська структура системи вищої освіти України ці ключові питання в цілому не залишила поза контроль. Випусковим кафедрам надається реальна методична допомога, коли Науково-методичні комісії Міністерства освіти і науки розробили, так звані, типові освітні програми (які представлені на сайті Міністерства освіти і науки України) і які можуть бути взяті за основу випусковими кафедрами. Відповідно, система контролю зі сторони Міністерства освіти і науки за якістю освітніх програм здійснюється на рівні такого важливого державного заходу як акредитація освітніх програм. Акцентуємо увагу на тому, що акредитація здійснюється не самої спеціальності (її відповідного рівня підготовки – бакалавр, магістр), як це відбувалось раніше, а відбулась суттєва інновація такого державного заходу – акредитація освітніх програм. І функції проведення такого державного контролю передані новій управлінській освітній структурі – Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти.

Зрозуміло, що в нових освітніх умовах, які створилися в системі вищої освіти України за результатами інтеграції всіх освітніх інновацій [8], випускова кафедра теж повинна запрацювати по новому. Першочергово це стосується виконання надзвичайно важливої функції – розробки освітньої програми. Як показує реальна практика діяльності випускових кафедр більшості університетів, вони до вирішення цього надзвичайно важливого питання ставляться відповідально і творчо. Однак мають місце такі факти, які засвідчують, що ще не всі перебудувались і не запрацювали по-новому. Тобто, щодо розробки освітньої програми деякі випускові кафедри залишилися ще на старих підходах, а саме типові освітні програми (запропоновані Міністерством освіти і науки до використання) не лише взяті за основу, а потім розвинуті (напрацьовані нові положення). Ці типові освітні програми були просто перекопійовані і якщо, навіть, уносились зміни й доповнення, то вони були несуттєві й незначні. А тому, якщо, навіть, заради підтвердження сказаного, вийти на сайти окремих університетів (їх випускових кафедр) і порівняти їхні освітні програми, то виявиться їхня ідентичність (при незначних відмінностях). Наш опонент може заперечити, апелюючи до того, що ці освітні програми стосуються одних і тих же спеціальностей, а тому вони повинні бути однакові. Однак, при всій повазі до позиції нашого опонента, укажемо на те, що дійсно, спеціальність одна, але бачення моделі фахівця за тою ж спеціальністю різними науково-педагогічними колективами (випусковими кафедрами) різних за профілем, місцем знаходженням і т. д. університетами повинно бути різними. Більше того, вкажемо на таку особливість та закономірність: що вища конкурентоздатність самої моделі фахівця (яка представлена в освітній програмі через інтеграцію його компетентностей), тим вища (на виході) і конкурентоспроможність самого фахівця. Тобто, мова йде про те, що умови конкурентного освітнього середовища зумовлюють конкуренцію самих освітніх програм і, тим самим, конкуренцію освітніх моделей фахівців (відповідного рівня – бакалавр, магістр). А оскільки самі освітні моделі формуються, в першу чергу, через розробку та інтеграцію компетентностей такого фахівця, тому і виходить, що ключовим питанням таких моделей і є ті компетентності, які закладаються як базисні структури такої моделі. Тому й виходить, що робочі групи випускових кафедр, які розробляють саму освітню програму, повинні першочергово зосередитися на визначенні базисних компетентностей (загальних, професійних). Ось чому, базовим елементом освітньої програми є розділ, присвячений формуванню компетентностей, в якому здійснюється перелік компетентностей, яких повинен набути здобувач вищої освіти за весь період навчання (бакалаврат, магістратура). І необхідність такого переліку та логіка формування компетентностей зрозуміла. Власне, здійснюється за результатами інтеграції всіх перелічених компетентностей процес вибудовування моделі фахівця (бакалавра, магістра), що надзвичайно важливо для забезпечення цілеспрямованості всього освітнього процесу. Узагалі, процес моделювання та прогнозування освітньої діяльності – це виявлення на найвищому рівні наукового підходу до організації навчання. А тому, сформувавши таку освітню модель в освітній програмі,

реалізується і процес прогнозування, коли за кожною із перелічених компетентностей визначається блок навчальних дисциплін, які повинні здійснити їхнє забезпечення. Саме такий підхід є надзвичайно важливим, тим більше, якщо сама запропонована модель фахівця сформована на основі таких компетентностей, які безпосередньо відображають потреби практики сьогодення. А оскільки реалії професійної діяльності постійно знаходяться в динаміці й розвитку, то (щоб не відстати від життя) постійно й безперервно потрібно вносити доповнення й корективи в саму освітню модель (включаючи нові компетентності). Саме така системна і клопітлива підготовча робота випускової кафедри забезпечить насамкінець конкурентоспроможність самої моделі (освітньої програми), а значить виведе на рівень конкурентоздатності і самих підготовлених ними фахівців. Як бачимо, всі ці питання надзвичайно важливі і їх потрібно постійно відслідковувати. Адже це так необхідно для забезпечення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Відповідно, на найвищому рівні відбувається прогнозування самої освітньої діяльності, коли на основі певного розподілу освітньої програми здійснюється розробка навчальних планів як основних освітніх документів, які безпосередньо реалізують та забезпечують організацію навчання. І на цьому етапі такої організації навчання (формування навчальних планів) потрібно забезпечити відповідальний та високопрофесійний рівень. І керуватись тут потрібно виключно сформованою освітньою моделлю (бакалавра, магістра) за відповідною спеціальністю. За критерій відбору (та вибору) навчальних дисциплін, які будуть включені в навчальні плани, брати виключно потрібно відповідні компетентності (які обрані навчальні дисципліни повинні забезпечити), а не керуватись іншими мотивами. Чому ми на цьому наголошуємо, тому що станом на сьогодні в реальній практиці розробки навчальних планів мають місце певні невідповідності. І основна із таких невідповідностей, недостатній рівень корегування та формування навчальних планів виключно за критерієм моделі фахівця (інтеграція компетентностей). І тут, певною мірою, негативно зумовлені недостатністю організаційних факторів. Власне, організаційні фактори функціонують. Однак, мають місце певні моменти неузгодженості. І це відбувається на рівні відношень таких структурних підрозділів як: випускова кафедра та деканат. Дійсно, основним юридичним заявником по підготовці фахівців за відповідними спеціальностями є випускова кафедра, яка, власне, розробляє і здійснює соціальний заказ, який представлений в освітній програмі. Усі інші кафедри та їхній весь професорсько-викладацький склад є кафедри щодо забезпечення цієї соціальної потреби. Організаційно це підкріплюється деканатами факультетів, які інтегрують та здійснюють управлінську освітню функцію за декількома (чи багатьма) спеціальностями водночас. Однак в чому і де виникає організаційного характеру неузгодженість? А це відбувається там і тоді, коли деканати перебирають на себе функцію розробки та формування навчальних планів. Вони продовжують відповідати та безпосередньо формують навчальні плани. Це завжди вони робили не так давно (раніше), коли освітні програми розроблялися на рівні Міністерства освіти і науки й доводилися по вертикалі: університет – випускова кафедра. І традиційно за формування та розробку навчальних планів відповідав деканат (декан, заступник декана по навчальній роботі). Але тепер структура управління освітнім процесом у закладі вищої освіти набула іншого характеру. За результатами процесів децентралізації основною управлінською ланкою підготовки фахівців є випускова кафедра. Тобто, Міністерство освіти і науки України, як головна управлінська структура, зняло з себе функцію основного регулятора та координатора освітньої діяльності, і передало таку функцію на місця (випусковій кафедрі). А це означає, що за результатами таких суттєвих організаційних змін, саме випускова кафедра не повинна лише обмежитися розробкою освітньої програми, а піти в організаційному плані далі, і на основі розробленої нею освітньої програми також взяти на себе функцію формування навчальних планів. Адже краще ніж робоча група випускової кафедри не зможе сформуванню та реалізуванню адекватності моделі фахівця (інтеграція компетентностей) та самих навчальних планів. І, дійсно, ключовим тут моментом є саме вибірка навчальних дисциплін та їх логіка розміщення (структурно-логічна схема) для надання наукового причинно-наслідкового характеру формування навчальних планів. Працівник деканату з цим надзвичайно важливим завданням не справиться. А тому, якість розробки навчальних планів залежить від того чи їх знову розробить деканатом (по-старому) чи їх сформуєть робочі групи випускової кафедри. Звичайно, розробка навчальних планів не проста та трудомістка робота, яка потребує високого професійного рівня в питаннях навчально-методичної роботи та відповідного педагогічного досвіду. Організаційно ці питання теж набувають трудомісткого характеру. А тому, на практиці освітньої діяльності, у багатьох університетах випускові кафедри, передають функцію формування навчальних планів деканатам, тобто, як це робилося і раніше. Однак, випускова кафедра серйозно втрачає в забезпеченні ефективності навчання.

Це ж саме, безперечно, можна сказати і тоді, коли випускова кафедра не займається питаннями відслідковування форми і змісту навчальних дисциплін інших кафедр по забезпеченню, які задіяні в формуванні таких фахівців. Така робота проводиться, але, формально і зовсім не випусковою кафедрою, а іншими управлінськими структурами (деканат, ректорат). Кожен викладач, розробляючи робочу програму з навчальної дисципліни, яку викладає, разом із тим надає перелік

тих компетентностей, які він забезпечує змістом цієї навчальної дисципліни. І це питання виносить на високий відповідальний рівень, оскільки від цього залежить, що ця робоча програма буде затверджена. Однак, тут знову присутній формальний підхід: цей перелік компетентностей в аспекті кожної навчальної дисципліни представлений лише, як кажуть, «на бумазі». А чи в реальній практиці викладання сам викладач на навчальних заняттях знайомить студентів з тими компетентностями, які забезпечує зміст даної навчальної дисципліни? А якщо навіть і вказує ці компетентності, то чи в подальшому відслідковує їх реалізацію та наповнення (і чи говорить це студентам) при проведенні навчальних занять. Ці питання набувають надзвичайно важливого характеру, а саме: щоб сам викладач переступаючи поріг аудиторії не тільки чітко знав і усвідомлював перелік компетентностей, але і був спроможний (і відслідковував водночас) від заняття до заняття сам процес реалізації та наповнення реальним змістом кожної із визначених компетентностей. І виконуючи цю непросту роботу, разом із тим розумно «вкраплював» блок «своїх» компетентностей у загальну модель фахівця зі спеціальності.

Ці питання ускладнюються ще тим фактором, що викладач водночас може читати цю навчальну дисципліну не на одній, а, навіть, на багатьох спеціальностях, де перелік компетентностей (і їх зміст) може відрізнятись. А тому, реалізуючи функцію контролю, перевіряючий (деканат, навчальний відділ), відвідуючи заняття викладача, повинні першочергово акцентувати увагу саме на ці питання. Хоча така перевірка може набувати лише формального характеру, а саме: чи є на заняттях у викладача робоча програма і чи відображені в ній компетентності.

Повною мірою визначити відповідність змісту лекції чи практичного заняття, які проводить викладач, окремим компетентностям може лише випускова кафедра (її представник), яка формує та забезпечує модель даного фахівця. А тому, на нашу думку, з урахуванням тих нових завдань та відповідальності гостро виникло питання про необхідність підвищення загалом статусу випускових кафедр та надання їм додаткових (а також контролюючих) функцій. Можливо ці питання потребують відповідного фінансового заохочення. І це було б правильно, оскільки весь обсяг роботи випускової кафедри в нових умовах значно ускладнюється й збільшується. І тут потрібно забезпечити високий рівень.

Конкретизуючи питання, щодо необхідності підвищення освітнього статусу випускової кафедри потрібно вказати, що базовою підставою для такого заходу є законотворча функція по розробці державних стандартів – освітніх програм, які ними розробляються. Тобто, це означає, що випускові кафедри (якщо ці питання об'єктивно оцінювати) виступають ключовими ланками в організації освітнього процесу, які напряду визначають самі форми і зміст процесу навчання у закладі вищої освіти. Саме таким чином, характеризуючи їхні визначальні освітні функції, виникає необхідність про значне і суттєве розширення самих освітніх прав і повноважень випускових кафедр. А це зумовлює суттєвої переробки й доповнень відповідного освітнього-організаційного документу, який регламентує функції того чи іншого структурного підрозділу вищої освіти – Положення про випускову кафедру.

Які саме нові права та повноваження повинні бути запропоновані, це все буде визначено за результатами змістовного і конструктивного обговорення цих питань на засіданнях самих випускових кафедр. Адже саме випускові кафедри (краще ніж інші) чітко усвідомлюють головну своє освітню функцію, розробляючи, в цілому, загальну стратегію професійної підготовки.

Звичайно, серед запропонованих нових прав і повноважень повинні бути такі, які б передбачали:

- здійснення контролю за якістю освіти;
- право самостійної вибірки всього переліку навчальних дисциплін (які б забезпечували відповідні компетентності моделі фахівця) і формування навчальних планів (та контроль за їхнім виконанням);
- надання переваг викладачам випускових кафедр у конкурсному відборі, виділенні кафедральних ставок, насамкінець у зменшенні навчального навантаження з урахуванням обсягу роботи, виконаного для реалізації функцій випускової кафедри;
- надання більших фінансових заохочень з врахуванням конкретно виконаного обсягу роботи.

Це лише деякі, на нашу думку, найбільш суттєві із запропонованих нових прав і повноважень. Повний їхній перелік буде визначено окремо взятою випусковою кафедрою за результатами відповідального й конструктивного обговорення цих питань.

Випускова кафедра повинна набути й повсякчас реалізовувати функцію контролю відносно до інших кафедр. Як приклад, можна було б ввести в практику проведення випусковою кафедрою спільних засідань з іншими кафедрами, міжкафедральних методичних та теоретичних семінарів за тематикою, яка пропонується саме випусковою кафедрою. І проводячи такі організаційні заходи, випускова кафедра зміщує першочергово акцент на питання ефективності навчання в контексті практичної реалізації моделі фахівця (інтеграції компетентностей), яка представлена в освітній програмі [9]. Саме така безперервна, клопітлива робота матиме позитивні результати.

Тому, на сьогодні, у діяльності випускової кафедри, яка є юридично відповідальною за підготовку фахівців, інтегрувався великий обсяг принципово нових завдань, які потребують свого вирішення оперативного й нетрадиційно.

Таким чином, правомірно стверджувати, що саме такі інновації в діяльності випускової кафедри забезпечать більш ефективні освітні результати. Указані інновації суттєво активізують та загалом підвищують їхній професійний рівень. А це забезпечить підвищення освітнього статусу випускової кафедри, її спроможність до вирішення стратегічного характеру освітніх завдань.

### Література

1. Про вищу освіту: Закон України від 05.09.2016 р. №2145–VIII. Голос України, 2016. 27 верес. (№178–179). С. 10–22.
2. Алькема В.Г., Кучмеев О.О. Аналіз ефективності діяльності кафедри вищого навчального закладу. *Вчені записки університету «КРОК»*. 2017. №46. С. 48–52.
3. Алькема В. Г. Формування науково-педагогічного складу випускних кафедр економічного профілю. *Проблеми освіти: науковий збірник*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2013. №77. С. 125–130.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / ред. С. У. Гончаренко. Рівне. 2014. С. 522.
5. Смагіна О. О. Критерії ефективності діяльності випускаючої університетської кафедри. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. №2(22). С. 20–27. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13soovku.pdf>.
6. Смагіна О. О. Аналіз результатів опитування викладачів та завідувачів кафедри щодо труднощів, з якими вони стикаються в діяльності кафедри університету. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. №5. С. 257–267.
7. Шарова Т. М., Шаров С. В. Досвід професійної підготовки студентів кафедрою української і зарубіжної літератури у галузі освіти та філології. *Українська література в загальноєвропейському контексті: зб. наук. пр.* 2019. С. 255–261.
8. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 2014. С. 168.
9. Яровий А.М., Кирилашук С.А., Яровий А.А., Слободянюк А.Д. Про шляхи підвищення статусу студента як активного суб'єкта освітнього процесу. *Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців: збірник тез та доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 13 березня 2021 р.)*. Вінниця: ВНТУ, 2021. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/itpf/2021/paper/view/12957/10885>

### References

1. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2016 [On higher education: Law of Ukraine dated September 5, 2016]. №2145–VIII. *Golos Ukrainy*. 2016. 27 veres. (№178-179). S. 10-22.
2. Alkema V.H. , Kuchmieiev O.O. Analiz efektyvnosti diialnosti kafedry vyshchoho navchalnoho zakladu [Analysis of the effectiveness of the department of a higher educational institution]. *Vcheni zapysky universytetu «KROK»*. 2017. №46. S. 48-52.
3. Alkema V. H. Formuvannia naukovo-pedahohichnoho skladu vypusknnykh kafedr ekonomichnoho profilu [Formation of the scientific and pedagogical staff of graduate departments of the economic profile]. *Problemy osvity: naukovyi zbirnyk*. Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. K. 2013. №77. S. 125-130.
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichni entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary] / red. S. U. Honcharenko. Rivne. 2014. S. 522.
5. Smahina O. O. Kryterii efektyvnosti diialnosti vypuskaiuchoi universytetskoï kafedry [Criteria for the effectiveness of the activity of the graduating university department]. *Naukovy visnyk Donbasu*. 2013. №2(22). S. 20-27. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13soovku.pdf>.
6. Smahina O. O. Analiz rezultativ opytuvannia vykladachiv ta zaviduvachiv kafedry shchodo trudnoshchiv, z yakymy vony stykaiutsia v diialnosti kafedry universytetu [Analysis of the results of a survey of teachers and department heads regarding the difficulties they face in the activities of the university department]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2013. №5. S. 257–267.
7. Sharova, T. M., Sharov, S. V. Dosvid profesiinoi pidhotovky studentiv kafedroi ukrainskoï i zarubizhnoi literatury u haluzi osvity ta filolohii [Experience of professional training of students by the department of Ukrainian and foreign literature in the field of education and philology]. *Ukrainska literatura v zahalnoevropeiskomu konteksti: zb. nauk. pr.* 2019. S. 255-261.
8. Rashkevych Yu. M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoï osvity: monohrafiia [The Bologna process and the new paradigm of higher education: a monograph]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki. 2014. S. 168.
9. Yarovyi A.M., Kyrylashchuk S.A., Yarovyi A.A., Slobodianyuk A.D. Pro shliakhy pidvyshchennia statusu studenta yak aktyvnoho sub'iekta osvitnoho protsesu [About ways to increase the status of a student as an active subject of the educational process]. *Innovatsiini tekhnolohii v protsesi pidhotovky fakhivtsiv: zbirnyk tez ta dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Vinnytsia, 15 bereznja 2021 r.)*. Vinnytsia: VNTU, 2021. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/itpf/2021/paper/view/12957/10885>

УДК 373.51

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-31-36>

ОКСАНА ЯЦЬКО

<https://orcid.org/0000-0002-7766-8194>

[o.yacko@chnu.edu.ua](mailto:o.yacko@chnu.edu.ua)

кандидат педагогічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

вул. Коцюбинського 2, м. Чернівці

## МЕТОД ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

*У статті розглянуто поняття, суть та виокремлено 13 етапів проектного навчання на уроках інформатики в 10-11 класах ЗЗСО; визначено основні передумови, які необхідні для організації проектної діяльності в ЗЗСО, визначено класифікацію проектів, які можуть бути реалізовані на уроках інформатики під час вивчення вибіркового модуля «Веб-технології»; наведено приклад організації проектного навчання під час вивчення вибіркового модуля «Веб-технології» у 10-11 класах закладів загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** проект, проектне навчання, вибіркового модуля, веб-технології.

OKSANA YATSKO

Ph.D., associate professor

Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich

Kotsyubynskogo Str. 2, Chernivtsi

## METHOD OF PROJECTS IN COMPUTER SCIENCE LESSONS

*The article examines the concept, essence, and highlights 13 stages of project-based learning in computer science lessons in 10-11 grades of secondary school; the main prerequisites that are necessary for the organization of project activities in institutions of general secondary education are determined, the classification of projects that can be implemented in computer science lessons during the study of the elective module "Web Technologies" is determined; An example of the organization of project-based learning during the study of the selective module "Web technologies" in grades 10-11 of the institutions of general secondary education is given.*

*The purpose of the article is to characterize the method of projects during the study of the optional module "Web technologies" in the lessons of computer science in the 10-11th grades of institutions of general secondary education. Research methods. The scientific research was carried out as a review of the normative and methodical base of the subject "Informatics" in the 10-11th grades of institutions of general secondary education. So, the technology of educational projects can be defined as a model of educational and cognitive independent activity of education seekers (reproductive, research, creative or combined) in planning, organizing activities and creating a certain type of project, which is carried out directly or indirectly under the guidance of a teacher in the conditions of studying a certain educational subject and has a focus on the assimilation of educational material and the development of the competence of education seekers. The methodological basis of the educational project activity is general didactic principles and those inherent in this type of educational activity, such as predictability, step-by-step, regularity, feedback, productivity, cultural analogy, self-development.*

*Research, analytical, prognostic, transformative, and constructive functions are defined as the leading functions of project technology implementation.*

**Key words:** project, project-based learning, selective module, web technologies.

Навчання – це соціальна активність, яка відбувається в межах учнівських груп, культури та минулого досвіду. Через проектне навчання учні мають можливість використовувати не лише знання з навчальних дисциплін, а й вчитися вести перемовини, ухвалювати спільні рішення, нести відповідальність відповідно до ролі в навчальній команді й разом інтерпретувати результати своєї діяльності. Це також дає можливість учителям побачити учнів у новому світлі, допомагати їм розвивати вроджені здібності в новий спосіб, що не вдається інколи у традиційній системі уроку. Крім того, часто проектне навчання реалізується через міждисциплінарні зв'язки, що виходять за межі програми одного конкретного предмету. Це значно розширює можливості вчителя і сприяє креативності, а учні часто мають завдання, у процесі вирішення яких отримують практичні навички, непередбачені в теоретичній частині навчального процесу.

**Метою статті** – охарактеризувати метод проектів під час вивчення вибіркового модуля «Веб-технології» на уроках інформатики в 10-11 класах ЗЗСО.

Педагогічна спрямованість методу проектів полягає в тому, що з точки зору вчителя, проект – це не тільки захоплююча діяльність для учня, а і як метод проблемного навчання, що спрямований на діяльність, і форму організації взаємодії учнів з учителем та між собою, та результат діяльності, як отриманий спосіб вирішення поставленої проблеми. Проблема – це початковий відлік ініціюючої діяльності учня, а отже, немає проблеми – немає діяльності. Проблема проекту визначає мотив діяльності, спрямований на її рішення. Метою проектної діяльності стає пошук способів вирішення проблеми, а завданням проекту – завдання досягнення поставленої мети за певних умов.

Для організації проєктної діяльності необхідно [4]:

- визначити мету та завдання проєкту (пізнавальну, дослідницьку тощо);
- визначити галузь дослідження та створити проєктні групи (кількість учасників групи не повинно перевищувати 4-5 осіб, але можлива й індивідуальна робота учнів);
- поставити завдання перед кожною групою (кожним учнем);
- визначити терміни для виконання кожного завдання;
- надати допомогу з визначенням джерел інформації, що необхідна для виконання поставленого завдання;
- провести консультування кожної групи або ж кожного учня, відносно способів подання результатів досліджень (тези, доповідь, презентація тощо);
- провести проміжні обговорення та аналіз роботи кожної проєктної групи, включаючи обговорення досягнутих результатів та провести узагальнення проміжних результатів роботи;
- відкоригувати завдання, поставлені перед групами, відповідно до отриманих результатів;
- організувати презентацію отриманих результатів роботи над проєктом (конференція, виступ, альбом, презентацію тощо).

Презентуючи результати роботи, учні навчаються формулювати думку, виділяти найважливіші моменти, відстоювати свою точку зору, спираючись на переконливі аргументи, приймати й оцінювати критику.

Серед провідних вимог до використання методу проєктів у навчальному процесі дослідники виділяють наступні:

- 1) наявність значущої проблеми у дослідницькому творчому плані, завдання, яке вимагає інтегрованого знання та дослідницького пошуку для її вирішення;
- 2) теоретична, практична та пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- 3) самостійна діяльність здобувачів освіти;
- 4) структурування змістовної частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів);
- 5) застосування дослідницьких методів, що передбачають послідовність дій:
  - визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження;
  - висунення гіпотез їх вирішення;
  - обговорення методів дослідження (експериментальних, статистичних, спостережень тощо);
  - обговорення способів оформлення остаточних результатів (презентацій, творчих звітів, захисту, переглядів тощо);
  - збір, аналіз та систематизація отриманих результатів;
  - підведення підсумків, оформлення результатів та їх презентація;
  - висновки та висування нових проблем дослідження.

Наведені вище ознаки дозволяють констатувати, що застосування методу проєктів у особистісно-розвиваючому ключі призводить до таких якісних новоутворень, які складають основу компетентності здобувачів освіти. Це основна перевага методу проєктів над традиційними методами освіти. Серед інших переваг А. В. Бичков виділяє наступні [2]:

1. Трансформація домінуючої ролі педагога. Здобувач освіти стає в позицію суб'єкта процесу освіти, він сам обирає потрібну інформацію та самостійно визначає її необхідність відповідно до задуму проєкту. Педагог стає партнером, який тільки в цьому допомагає.

2. Відсутність готових, систематизованих знань, що підлягають засвоєнню. Під час проєктної діяльності знання можуть носити випадковий, несистематизований характер, можуть бути суперечливими. Їх систематизація, встановлення істинності і несуперечності – справа самого здобувача освіти. Він не засвоює готові уявлення і поняття, але сам з великої кількості вражень, знань і понять будує свій проєкт та своє уявлення про світ.

3. Основним елементом проєктної діяльності є не знання або інформація, а пізнавально-дослідницька діяльність. Різниця тут полягає в тому, що знання є результатом самостійної діяльності пізнання, перевірений практикою та стає особистісним надбанням учня. Головною особливістю такого результату є несуперечливість та істинність.

4. Процес роботи над проєктом не менш важливий, ніж отриманий результат. Проєкт не просто передбачає діяльність учнів, яка передбачає розв'язання нових завдань, але й переслідує в якості основної та кінцевої мети розвиток творчих здібностей учнів.

5. Досвід розв'язування цілісної проблеми виховує здатність доводити справу до кінця, не залишати на половині шляху.

6. Можливість виконання проєкту в індивідуальному темпі надає рівні можливості для особистісного зростання всіх здобувачів освіти.

7. Система проєктного навчання впливає на мотиваційну галузь, підвищуючи інтерес, не тільки до процесу навчальної діяльності, але і до її результатів.



8. Проектне навчання сприяє формуванню критичного та творчого мислення, тому що використовує дидактичні підходи такі, як навчання в справі, спільне навчання, незалежні заняття, мозковий штурм, проблемне навчання, рольова гра, дискусія, групове навчання тощо.

Крім того метод проектів:

- підтримує педагогічну мету в афективній, когнітивній та психомоторній галузях на всіх рівнях: знання, застосування, розуміння, аналізу, синтезу;
- має властивість самовмотивування.

Метод проектів, з точки зору дидактики, вирішує завдання формування та розвитку критичного і творчого мислення. Індивідуальна або спільна робота над проблемою, що має на меті не тільки вирішити дану проблему і довести правильність гіпотези її розв'язання, а й представити результат своєї діяльності у вигляді продукту та прогнозує необхідність в різні моменти пізнавальної, прикладної або експериментальної, творчої діяльності використовувати сукупність перерахованих інтелектуальних умінь. Щоб здобувачі оволоділи цими уміннями їх необхідно цьому навчати. З цією метою використовується метод навчання в співробітництві.

*Можливості застосування проектного навчання, як формування компетентності полягають:*

- сприянню підвищенню особистої впевненості у кожного учасника проектного навчання;
- розвитку у здобувачів освіти позитивного образу себе та інших;
- розвитку в учнів уміння вірно оцінювати себе;
- розвитку в здобувачів освіти необхідні соціальні навички (комунікабельність, вміння слухати та чути співрозмовника, співпрацювати);
- забезпечення механізму розвитку критичного мислення здобувачів освіти, вміння шукати шлях вирішення поставленого завдання;
- розвитку дослідницьких вмінь, а саме виявлення проблем, спостереження, збір інформації, вміння будувати гіпотези, узагальнювати, розвивати аналітичне мислення.

Метод проектів найбільше підходить для розвитку навчальної компетентності, оскільки він дозволяє об'єднати головні складові її формування, а саме розвиток пізнавальної спрямованості особистості учня із досвідом його самостійної дослідницької діяльності в якості суб'єкта освітнього процесу.

Застосовувати метод проектів найдоцільніше, з психологічної точки зору, саме в 10-11 класах, оскільки даний метод відповідає віковим особливостям здобувачів освіти, оскільки перш за все потребує збільшення частки самостійної і творчої активності школярів у навчальному процесі.

*Практична реалізація методу проектів на уроках варіативного модуля «Веб-технології».*

Зміст вибіркового модуля «веб-технології» навчального курсу «Інформатика» для 10-11 класів рівня стандарт спрямований на оволодіння здобувачами освіти методів і засобів створення веб-сайтів, формування навиків раціонального й вмотивованого використання веб-ресурсів у своїй навчальній, а пізніше і в професійній діяльності.

Завдання учителя полягає в тому, щоб вибудовувати змістову лінію уроків відповідно до потреб здобувачів освіти, при цьому максимально забезпечуючи прояв активності та самостійності, розвивати творчість.

Під час вибору теми проекту здобувач освіти тематику майбутньої роботи, оскільки вибір теми – це одна із складових першого етапу розробки проекту. Здобувачі освіти мають самі визначити назву, підібрати матеріал та розробити макет майбутнього проекту. Різноманітність тематики проектів відображає особисті пріоритети та інтереси здобувачів освіти.

Під час роботи над проектом учні використовують:

- ресурси Інтернету, за допомогою яких здобувачі освіти також набувають навички правильно формувати запити для пошуку даних, аналізувати дані з різних галузей людської діяльності;
- допоміжну літературу: статті із журналів та газет, науково-технічна література, практичні та лекційні матеріали уроків.

Вибравши тему, учитель разом з учнями обговорюють ідею та шляхи її реалізації. Попередньо продумують можливі варіанти проблем, які важливо дослідити. Самі ж проблеми висувуються учнями з подачі вчителя. На такому етапі створення проекту використовують метод «мозкового штурму» з подальшим колективним обговоренням. Після формування груп (якщо це групові проекти), розподілу обов'язків (ураховавши здібності), обговорюються можливі методи пошуку даних та дослідження, способи оформлення кінцевого веб-сайту. Для полегшення роботи вчителі розробляють і пропонують учням пам'ятки.

Під час самостійної роботи розвивається ініціатива дітей та учитель намагається створити ситуацію успіху. Доцільно вчителю призначати консультації, переглядати макети проектів та давати рекомендації щодо його втілення. Процесом підготовки до представлення проекту вчитель керує як на уроках, так і в позаурочний час.

Увесь опрацьований та оформлений матеріал у вигляді веб-сайтів учні представляють під час захисту проектів та найефективнішим для цього є, відповідно, підсумковий урок з даної теми.

Необхідно зауважити, що на таких уроках здобувачі освіти починають розуміти, де і як вони зможуть застосувати отримані знання. Під час роботи над проектом учень сам аналізує наскільки вдало він попрацював і оцінка перестає бути домінуючим фактором порівняно з досягненням мети проекту.

Під час вивчення на уроках вибіркового модуля «Веб-технології» можна планувати також міні-проекти, розраховані на один урок чи його частину.

Здобувачі освіти вчаться працювати самостійно, у команді, уміють прогнозувати можливі варіанти та способи роботи, об'єктивно оцінювати результати діяльності та відповідально ставитися до виконання завдань. Головне, що змінюється психологічний клімат у класі.

Учитель, у свою чергу, змінює роль з носія знань на організатора пізнавальної, пошукової, творчої діяльності здобувачів освіти, переорієнтовуючи їх роботу на різні види самостійної роботи.

Проект з вибіркового модуля «Веб-технології» містить елементи творчого проекту, тобто самостійно творча робота із розробки макету веб-сайту відповідно до обраної тематики. Якість створення макету веб-сайту залежить від засвоєних знань з теми «Комп'ютерна графіка».

У 10-11 класах профілю стандарт метод проектів, безумовно, є дослідницьким методом, який здатний сформувавати в учня досвід творчої діяльності. Робота над проектом розвиває стійкі інтереси та постійну потребу в творчих пошуках.

Розглянемо реалізацію даної інтерактивної технології, методу проектів, на уроках інформатики в 10-11 класах рівня стандарт вибіркового модуля «Веб-технології».

### 1. Проект: Макет мого веб-сайту...

При вивченні теми розглядаються наступні питання:

- Різновиди макетів веб-сайтів.
- Функції прототипів веб-сайтів для користувача та розробника.
- Цілі і способи створення макетів веб-сайтів.
- Створення прототипу веб-сайту у графічному редакторі (визначення розмірів веб-сайту, вибір фону та макету веб-сайту, розмітка веб-сайту, робота із «шапкою» веб-сайту, створення навігаційного меню, робота із «підвалом» веб-сайту).

Тип проекту: інформаційний.

Очікуваний результат: створений та оформлений макет веб-сайту.

Мета: учні мають використати навички роботи із графічними редакторами, введення, редагування та форматування тексту, графічними примітивами та самостійно створити макет веб-сайту, відповідно до вибраної теми.

Хід проекту:

Під час вивчення теми здобувачам освіти оголошується, що результатом вивчення цієї теми стане створення та захист індивідуальних проектів, які є макетами-прототипами майбутніх веб-сайтів. На наступних уроках процес набуття нових компетентностей відбувається з більшим інтересом та більшою активністю, тому що здобувачі освіти розуміють, що дане потрібно застосувати до реалізації свого власного проекту. Під час вивчення теми вчитель контролює та координує проміжні етапи роботи над проектом (вибір теми, підбір матеріалу, графічних об'єктів, тощо.)

Важливим етапом створення проекту є його реалізація з допомогою графічного редактора. Під час цього процесу здобувачі освіти закріплюють отримані знання та вміння та кращі із них ознайомлюються із додатковим матеріалом. Здобувачі освіти набувають досвіду роботи з графічним редактором, який підсилений інтересом та бажанням створити найкращий продукт.

Під час захисту здобувачі освіти розповідають про актуальність вибраної теми, доводять правильність вибраної структури макету веб-сайту, її оригінальність, описують ті проблеми, що виникли під час створення проекту та шляхи їх усунення й репрезентують власний проект. Після цього відбувається обговорення кожного проекту, здобувачі освіти висловлюють свої зауваження та рекомендації, виставляють оцінку.

Отже, здобувачі освіти набувають не тільки умінь та навичок, але й мають можливість самостійно створити якісний кінцевий продукт.

### 2. Проект: Реалізація макету веб-сайту.

Тип проекту: практичний.

Очікуваний результат: створення та оформлення сайт-візитівку засобами мови розмітки HTML та каскадних таблиць стилів CSS.

Мета: учні мають використати навички роботи зі шрифтами, графічними об'єктами та самостійно створити сайт-візитівку відповідно до раніше створеного макету.

Хід проекту:

- Учня пропонують уявити себе верстальщиком веб-сайтів, перед яким стоїть завдання розробити сайт-візитівку відповідно до створеного макету.
- Оголошують очікувані результати.
- Оголошують рекомендації до практичної частини уроку.

Завдання: скориставшись інформацією про правила оформлення сайтів-візиток, потрібно виготовити проєкт сайту-візитки, яка має відповідати макету, що був раніше розроблений. Проєкти створити та зберегти у власній папці під назвою «Мій\_сайт-візитка».

- Презентація створених проєктів.

3. *Проєкт: Кросворд – перевір себе.*

*Тип проєкту:* практично-орієнтований.

*Очікуваний результат:* створення та оформлення тематичного кросворду засобами HTML.

*Хід проєкту:*

- Підбір матеріалу і створення запитань з відповідями.
- Створення макету кросворду на папері.
- Створення кросворду засобами HTML, при оформленні можна використовувати вставки малюнків, автофігур.

- Оформлення запитань та відповідей до кросворду.

- Презентація роботи учнів.

Даний проєкт можна використовувати на підсумкових уроках під час вивчення веб-технологій.

Описані проєкти та розробка вибіркового модуля «Веб-технології» курсу «Інформатика» для 10-11 рівня Стандарт дають можливість уявити яким чином проєктна діяльність може бути складовою дисципліни.

Участь здобувачів освіти у проєктах впливає на їхню навчально-пізнавальну діяльність позитивно, тому що надає змогу підтримувати пізнавальний інтерес до вибіркового модуля, що вивчається, у вигляді різноманітних заохочень – можливості побачити результати своєї роботи та усвідомлення того, що їх побачать інші.

Така діяльність є самостійною, тому що вимагає пошуку та творчого підходу до поставленої мети. Діяльність над проєктами передбачає застосування творчо-пошукових методів навчання, які, звісно, вимагають активної діяльності учнів.

Аналізуючи рівень виконання проєктів можна зробити висновки про те, яких же результатів досягають учні під час виконання проєктів, а саме:

1. Формуються та відпрацьовуються:

- навички збору, аналізу та систематизації даних;
- навички публічного виступу;
- уміння подати дані в естетичному вигляді;
- уміння висловлювати свої думки та доводити точку зору;
- уміння працювати в групах;
- уміння робити вибір, приймати рішення та працювати самостійно.

2. Розширюються та поглиблюються знання з різних галузей людської діяльності.

3. Підвищується рівень інформаційної культури.

4. Учні більш досконало вивчають програмне забезпечення, в якому реалізують власний проєкт.

5. Учень здійснює свої творчі здібності.

6. Стосунки з учителем переходять на рівень співпраці.

7. Підвищується самооцінка тих здобувачів освіти, які з тих чи інших причин вважали себе неуспішними.

Інформатика – це саме та дисципліна, де можна найефективніше використовувати метод проєктів. Під час роботи над проєктом здобувачі освіти мають стійку мотивацію до навчальної діяльності, відбувається процес закріплення отриманих компетентностей роботи над конкретною темою, а саме навчання перетворюється в захоплюючу діяльність. Діяльність вчителя в процесі навчання інформатики направлена на конкретну мету – сформувати в учнів знання та вміння з кожної теми вибіркового модуля «Веб-технології» курсу інформатики для 10-11 класів рівня стандарт. Завдяки застосуванню методу проєктів цієї мети можна досягти на більш високому рівні.

**Висновки.** Отже, технологію навчальних проєктів можна визначити, як модель навчально-пізнавальної самостійної діяльності здобувачів освіти (репродуктивної, дослідницької, творчої або комбінованої) із планування, організації діяльності та створення певного типу проєкту, що здійснюється безпосередньо або опосередковано під керівництвом учителя в умовах вивчення певного навчального предмету та має напрям на засвоєння навчального матеріалу і розвиток компетентності здобувачів освіти. Провідними функціями впровадження проєктної технології визначено дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворювальну, конструктивну.

Ознаками проєктної діяльності є такі показники: здобування нових знань, набування вмінь на основі самостійної діяльності; навчання в дії; застосування методів навчання, способів і видів діяльності; використання засобів; планування діяльності в реальних обставинах; вільний вибір та врахування інтересів; практична (репродуктивна, дослідницька, творча) діяльність.

## Література

1. Бирка М. Ф., Яворський С. Н. Сучасні підходи до викладання інформатики в школі: метод. посіб. Ін-т післядиплом. пед. освіти Чернівець. обл. Чернівці, 2020. 163 с.
2. Горпинюк О., Маланюк Н., Маланюк М. На допомогу вчителю інформатики. Практичні завдання. К.: Мандрівець, 2013. 72 с.
3. Жиденко Т. А. Використання методу проєктів на уроках інформатики. *Інформатика в школі*. 2009. № 6. С. 2-7.
4. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проєктної діяльності учнів. *Народна освіта*. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2383](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383).
5. Навчальні програми для 10-11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalniprogrami-dlya-10-11-klasiv>
6. Нич С. Як використати проєктну технологію. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2010. № 1. С. 22-24.
7. Обрізан К. Навчальний проєкт як прояв самостійної творчості учнів. *Інформатика. Шкільний світ*. 2009. № 13. С. 19-24.
8. Сесько А. Є. Метод проєктів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання на уроках інформатики. *Науково-методичний інтернет-журнал. Освітній інтернет-навігатор*. URL: <http://oin.in.ua/metod-proektiv-yak-zasib-realizatsiji-osobystisno-orientovanoho-navchannya-na-urokah-informatyky/>

## References

1. Byrka M. F., Yavorskyi S. N. Suchasni pidkhody do vykladannia informatyky v shkoli: metod. posib. [Modern approaches to teaching informatics at school: method. manual]. In-t pisliadyplom. ped. osvity Chernivets. obl. Chernivtsi, 2020. 163 s.
2. Horpyniuk O., Malaniuk N., Malaniuk M. Na dopomohu vchytelvi informatyky [To help the computer science teacher]. Praktychni zavdannya. K.: Mandrivets, 2013. 72 s.
3. Zhydenko T. A. Vykorystannia metodu proiektiv na urokakh informatyky [Using the project method in computer science lessons]. *Informatyka v shkoli*. 2009. № 6. S. 2-7.
4. Miroshnyk S. I. Teoretychni osnovy navchalnoi proektnoi diialnosti uchniv [Theoretical foundations of educational project activity of students]. *Narodna osvita*. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2383](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383).
5. Navchalni prohramy dlia 10-11 klasiv [Educational programs for grades 10-11]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalniprogrami-dlya-10-11-klasiv>
6. Nych S. Yak vykorystaty proiektnu tekhnolohiiu [How to use design technology]. *Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid*. 2010. № 1. S. 22-24.
7. Obrizan K. Navchalnyi proiekt yak proiav samostiinoi tvorchosti uchniv [Educational project as a manifestation of students' independent creativity]. *Informatyka. Shkilnyi svit*. 2009. № 13. S. 19-24.
8. Sesko A. Ye. Metod proiektiv yak zasib realizatsii osobystisno-orientovanoho navchannia na urokakh informatyky [The project method as a means of implementing personal-oriented learning in computer science classes]. *Naukovo-metodychnyi internet-zhurnal. Osvitnii internet-navihator*. URL: <http://oin.in.ua/metod-proektiv-yak-zasib-realizatsiji-osobystisno-orientovanoho-navchannya-na-urokah-informatyky/>

УДК 37.041;374:654.08(084)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-37-41>

**ОЛЕНА ДЖЕДЖУЛА**

<https://orcid.org/0000-0001-7004-1500>

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

доктор педагогічних наук, професор,  
Вінницький національний аграрний університет  
вул. Сонячна, 3, м. Вінниця

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

*У статті проаналізовано теоретичні й практичні засади організації самоосвітньої діяльності майбутніх інженерів у процесі графічної підготовки. З'ясовано сучасний стан самоосвітньої графічної діяльності студента у кризових умовах. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективної самостійної графічної підготовки: створення інтегрованого інформаційного навчального середовища із системним оновленням навчального контенту; запровадження методики формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності; системне залучення студентів до наукової діяльності.*

**Ключові слова:** кризові умови, самостійна графічна підготовка студентів, освітнє середовище, інформаційні технології.

**OLENA DZHEDZHULA**

Doctor of pedagogical sciences, professor,

Vinnitsia National Agrarian University

Sonyachna Str. 3, Vinnitsia

## ORGANIZATION OF INDEPENDENT GRAPHIC TRAINING OF FUTURE ENGINEERS IN CRISIS CONDITIONS

*The article analyzes the theoretical and practical principles of organizing self-education activities of future engineers in the process of graphic training. Attention is focused on the peculiarities of higher education in crisis conditions due to the pandemic and Russian aggression. The peculiarities of graphic training of students are determined, which are associated with a high level of abstraction of the educational material and the conducting of educational classes during the last years mainly in a distance form. The current state of the student's self-education activities in crisis conditions is analyzed. The concept of "graphic self-educational activity of a student" has been clarified and its structure has been determined. The possibilities of distance learning and the conditions under which opportunities are created to create a high-quality, logically organized system of forming the graphic competence of the future engineer are revealed, which makes it possible to maintain contacts between students, participate in joint projects, and conduct scientific research. Pedagogical conditions for effective independent graphic training are determined and substantiated: creation of an integrated informational educational environment with systematic updating of educational content; introduction of the method of formation of students' readiness for self-educational activities; systematic involvement of students in scientific activities.*

**Key words:** crisis conditions, independent graphic training of students, distance learning, educational environment, information technologies.

Нові реалії функціонування вищої освіти в умовах війни обумовлені загрозою життю викладачів та студентів, масштабними руйнуваннями закладів освіти та переміщенням учасників освітнього процесу внаслідок цих руйнувань, зменшенням фінансування вищої освіти. За оперативною інформацією МОН України пошкоджено 43 заклади вищої освіти. Серед них повністю зруйновано 5 (у Харківській, Донецькій, Запорізькій, Чернігівській, Миколаївській областях). За оцінками експертів сума збитків української освітньої інфраструктури становить майже 8,2 млрд. доларів США [8].

Навчальний процес в умовах війни докорінно змінився. Виникли суттєві проблеми у зв'язку з переходом переважно до дистанційної форми навчання, обмеженням доступу до освітніх ресурсів та спілкування з викладачами, що ускладнило отримання якісних консультацій. Для графічної підготовки студентів ці проблеми посилюються специфікою графічної інформації, її знаково-символічним характером та високим рівнем абстрагованості, що вимагає використання спеціальних методик викладання. Зважаючи на певну дезорганізацію навчального процесу, що спричинила війна, посилюється роль самостійної підготовки студентів при вивченні графічних дисциплін, що

актуалізує пошук шляхів організації самостійної графічної діяльності майбутніх інженерів у кризових умовах.

Самостійній діяльності студентів приділяється значна увага науковців та педагогів-практиків. Так, досліджуючи концепції розвитку професійної компетентності, самостійну діяльність вивчають Горохівська Т. [2], Сокол М. [4], Смагулова Н. [7]; ретельні дослідження комп'ютерно орієнтованих технологій у графічній підготовці студентів педагогічних закладів освіти проводять Бойчук В. та Уманець В. [1]; графічну підготовку майбутніх інженерів-будівельників на основі компетентнісного підходу досліджує Коваленко С. [6] та інші науковці. Проте проблема організації самостійної графічної підготовки майбутніх інженерів у кризових умовах навчання потребує наукового обґрунтування.

**Метою статті** є дослідження педагогічних умов організації самостійної графічної підготовки студентів у кризових умовах.

Самостійна робота студентів має величезний дидактичний потенціал, оскільки в її ході відбувається не тільки засвоєння навчального матеріалу, але і його розширення, формування вміння працювати з різними видами інформації, розвиток аналітичних здібностей, навичок контролю та планування навчального часу.

Аналіз стану навчальної діяльності майбутніх інженерів, який ми проводили протягом 2020-2023 років, дозволяє констатувати недостатній рівень організації самостійної графічної підготовки студентів. Зокрема, як показали контрольні зрізи та результати екзаменаційних сесій, порівняно з 2019-2020 навчальним роком, за останні два роки наших спостережень відмічається стійка тенденція до зниження успішності при вивченні графічних дисциплін. Слід акцентувати увагу на погіршення якості виконання креслеників, невміння самостійно знаходити помилки, застосовувати графічні прийоми для інших видів навчальної діяльності. З'ясовано причини, що спричинили таку ситуацію. Під час дистанційного навчання спілкування з викладачем має обмежений характер. При перевірці індивідуальних графічних завдань у викладача є дві можливості: отримати графічну роботу на електронну пошту або вайбер і надсилати коментарі щодо якості її виконання або під час заняття у ZOOM на екрані коментувати допущені помилки. Обидва варіанти мають свої недоліки, перш за все, тому, що студенти надсилають фотографії або скріни робіт, які бувають не завжди якісними, одночасно студенти не завжди наполягають на поясненні помилки. Крім того, зрозуміло, що у викладача немає можливості давати розгорнутий коментар. При очному спілкуванні викладач контролює процес виправлення помилок, при дистанційному навчанні ситуація інша. Якщо студент зрозумів пояснення, то помилка буде виправлена. Якщо пояснення для студента не було зрозумілим і він не проявив наполегливості, то процес виконання індивідуальних графічних завдань стає довготривалим, роботи накопичуються, що й веде до негативного результату.

Пошук шляхів покращення самостійної графічної підготовки вимагає точного визначення цього поняття та з'ясування її структури. Поняття «самостійна підготовка» має різноманітні тлумачення. Узагальнюючи дефініції цього поняття у сучасних наукових дослідженнях, можна вважати, що специфічною особливістю самостійної підготовки є обов'язкова активність аналітичної та пошуково-дослідницької діяльності студента. Акцентуємо увагу й на те, що здійснення самостійної діяльності вимагає від студента вольових якостей. Враховуюче вище наведені міркування та враховуючи специфіку графічної діяльності, ми вважаємо, що самостійна графічна підготовка студентів у кризових умовах – це провідна системна форма графічної освіти, яка має специфічну структуру та мету. Провідна мета та організація самостійної графічної підготовки повинна узгоджуватись із загальною метою підготовки інженера в університеті, власними потребами студента та потенціалом освітнього середовища. Серед узагальнених цілей самостійної графічної підготовки можливо виокремити такі: систематизація та закріплення отриманих графічних теоретичних знань та практичних умінь студентів; поглиблення та розширення навичок роботи в комп'ютерних графічних програмах; формування умінь працювати з довідковою технічною документацією, Єдиною системою конструкторської документації та спеціальною літературою; розвиток пізнавальних здібностей та активності студентів: творчої ініціативи, самостійності, відповідальності та організованості; формування самостійності мислення, здібностей до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; розвиток дослідницьких умінь. У структурі самостійної графічної підготовки студентів можливо виокремити такі типові елементи: формування мети та мотивів, операції та дії, контроль, рефлексія діяльності та корекція.

Проведений аналіз проблеми самостійної графічної підготовки студентів у кризових умовах дає підстави виокремити три педагогічні умови, що забезпечують її ефективність.

*Перша педагогічна умова – створення інтегрованого інформаційного навчального середовища із системним оновленням навчального контенту.* Інтегроване інформаційне навчальне середовище, на нашу думку, слід вважати гармонійним поєднанням інформаційних освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, сучасних засобів комунікації та інноваційних педагогічних технологій.

Перше знайомство студентів в інформаційному навчальному середовищі починається з силабусу та робочої програми дисципліни. У них зазначається обсяг самостійної роботи протягом навчального періоду, кількість та характер завдань, форми контролю, список рекомендованих джерел. Крім того, у цих документах ми орієнтуємо студентів, які методи будуть використовуватися для проведення навчальних занять та критерії оцінювання. Це також орієнтує студента на пошук певної інформації при самостійній підготовці. Тому для організації самостійної графічної підготовки потрібен обов'язковий аналіз та відбір спеціальної навчально-методичної літератури, методичних матеріалів, призначених саме для організації СРС (важливо звернути увагу на вибір довідників з інженерної графіки, оскільки потрібно постійно відстежувати зміни у стандартах на технічну документація, стандартні вироби тощо).

*Друга педагогічна умова – запровадження методик формування готовності студентів до самоосвітньої графічної діяльності.* Високий рівень абстрагованості графічної інформації потребує специфічних методик навчання. При очному навчанні у студента існує спрощена можливість для індивідуальних консультацій. Недоліки дистанційного навчання ми пов'язуємо, у першу чергу, з відсутністю такої можливості, що вимагає від студента додаткових зусиль при вивченні графічних дисциплін. Готовність студента до самоосвітньої діяльності передбачає сформовану мотивацію щодо потреби вивчення нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки, наявність навичок самостійної роботи з літературою, навички роботи в графічних редакторах, уміння організувати свою роботу та наполегливо працювати. Розроблена нами методика формування готовності до самоосвітньої діяльності ґрунтується на відомих дидактичних принципах: об'єктивності, науковості; зв'язках теорії із практикою; послідовності, систематичності; доступності; наочності (для графічної підготовки цей принцип надзвичайно важливий). Формування мотивів навчання пропонується проводити за такими векторами: роз'яснення залежності професійної кар'єри інженера не лише від загальних результатів навчання в університеті, але й конкретно під рівня графічної підготовки; розвивати схильність студента, його здатність до навчання (під час бесіди, заохочень, врахування складності графічних завдань для кожного студента); домагатися розуміння студентом корисності виконуваної роботи. Тут потрібне психологічне налаштування студента на важливість графічної роботи, що виконується як у контексті професійної підготовки, так і в плані розширення кругозору, ерудиції майбутнього фахівця. Необхідно переконливо показувати студентам, що результати самостійної роботи допоможуть йому краще зрозуміти лекційний матеріал, виконати краще наступні графічні роботи тощо.

З метою формування мотивації до самостійної графічної підготовки ми проводимо зі студентами SWOT-аналіз. У нашому випадку SWOT-аналіз призначений для полегшення реалістичного, заснованого на фактах та даних, погляду на сильні та слабкі сторони навчання студентів, зокрема при вивченні графічних дисциплін. Студенту, спираючись на розуміння потреби графічної підготовки, необхідно зосереджуватись на власних вольових зусиллях, вибудовувати індивідуальні траєкторії навчання, зосереджуючись на реальних контекстах.

Основна ідея авторської методики полягає у необхідності здійснювати індивідуалізацію навчання на відміну від індивідуальної роботи. Для того, щоб процес самостійної графічної підготовки став дієвим засобом формування графічної компетентності, він повинен відповідати таким методичним та дидактичним вимогам: графічні завдання повинні застосовуватись на всіх етапах навчання; необхідна строга послідовність у переході від простих завдань до складних; кожне завдання повинно корелювати з темою та цілями заняття, рівнем графічної підготовки студентів і має бути спрямоване на засвоєння та закріплення навчального матеріалу; всі завдання повинні розвивати розумові та графічні здібності студентів, супроводжуватись аналітичною та пошуковою діяльністю, а тому завдання по можливості мають бути проблемними, що сприяють розвитку технічного креатива студентів; під час виконання завдання викладач повинен надавати студентам необхідну допомогу, проводити у дистанційному режимі консультації, контролювати хід його виконання; всі завдання, виконані студентами, мають бути перевірені та оцінені; допущені помилки повинні бути проаналізовані разом зі студентами.

При виконанні графічних завдань студенти використовують графічні редактори. Навички роботи в графічних програмах формуються поступово. Тому доцільно враховувати цей аспект при виборі задач для самостійної підготовки. Наприклад, залежно від характеру графічної діяльності, що застосовується при вирішенні завдань з основ проєктування, ми виокремлюємо з групи задач: докреслення зображень, побудова зображень за різними вихідними даними, читання зображень, зміна кількості зображень. Як нескладні початкові виконуються завдання із нанесенням пропущених ліній. У таких завданнях студент спочатку має виявити те місце на кресленнику, де ці лінії мають бути. Для цього необхідно проаналізувати зображення з точки зору геометрії фігур, що входять до нього. Такі прості завдання надзвичайно важливі у подальшому при вивченні інженерної графіки, адже сприяють аналітичній діяльності та розвитку просторового мислення. На жаль, практика показує, що викладачі мало використовують такі завдання у навчальному процесі внаслідок обмеженої кількості годин, що відводиться на графічні дисципліни. Завдання читання

кресленика повинні постійно супроводжувати процес вивчення графічних дисциплін, адже це невід’ємна складова інженерної діяльності. Поняття “читання кресленника” ми реалізуємо у кількох аспектах: як самостійний процес, наприклад, під час завдань читання робочих та інших кресленників, де потрібно дати словесну характеристику деталі; як головна складова частина і як етап вирішення проєкційно-графічних завдань за кресленником; як засіб контролю при побудові кресленника (при виконанні ескізу, виконанні проєкційних завдань, побудові кресленника за описом та ін.). Завдання на зміну кількості зображень також надзвичайно важливі для майбутньої інженерної діяльності. На відміну від простого кресленника, що містить два або три види деталі, тут не потрібно зіставляти проєкції для відшукання характерних рис зображеної на кресленнику форми. Зображення стають визначеними лише завдяки наявності на кресленнику умовних написів, знаків та позначень. Задачі креативного характеру посідають особливе місце у графічній підготовці, адже сучасна інженерна діяльність потребує від фахівця самостійного перенесення знань та умінь у нову ситуацію; вміння бачити альтернативне рішення; бачення нових проблем у знайомих стандартних умовах тощо. Конструювання – складова інженерної діяльності зі створення нових деталей та їх з’єднань. Сучасна графічна підготовка повинна обов’язково містити елементи конструювання, забезпечуючи професійний контекст графічної підготовки. Для студентів ми пропонуємо певну послідовність постановки завдань конструювання: пояснення пристрою заданої конструкції та зазначення її основних параметрів (для аграрного напрямку підготовки вибираємо сільськогосподарську техніку). Конструкцію та розміри окремих деталей студенти розробляють самостійно; перенесення принципу дії відомої конструкції на задану; заповнення недостатньої ланки в конструкції; проєктування схематично заданої конструкції; конструювання деталі за заданими технічними вимогами; конструювання за власним задумом. У порядку зростання складності завдання можуть пропонуватися в такому порядку: конструювання елементів частин деталей, конструювання заготовок деталей, конструювання деталей, конструювання складальних вузлів.

Формування готовності до самостійної графічної діяльності передбачає вироблення умінь та навичок читання кресленника як базової діяльності, що вимагає спеціального навчання. Так, потрібно сформуванню вміння представляти об’ємну форму предмета за його зображеннями; знання про умовності та спрощення, що застосовуються при виконанні та оформленні кресленників; вміння давати словесну характеристику зображуваного технічного об’єкта у певній послідовності. Для вироблення таких умінь та навичок читання кресленників пропонуються спеціальні вправи. На кожному темі мають бути розробленими декілька однотипних вправ, але різної складності. Таким чином, буде забезпечено як закріплення навчального матеріалу, так й робота студентів з урахуванням їх індивідуальних здібностей. Під час дистанційної форми навчання ми також практикуємо перехресну перевірку графічних завдань самими студентами. Це сприяє закріпленню навичок читання кресленників, що є однією з найважливіших задач креслення. З іншого боку така організація самостійної роботи сприяє розвитку комунікативних навичок, умінню захищати свою думку.

*Третя педагогічна умова – системне залучення студентів до наукової діяльності.* Основною метою залучення студентів до наукової діяльності є формування у майбутніх фахівців методів, прийомів та навичок виконання науково-дослідних, проєктних і конструкторських робіт, розвиток здібностей та готовності до інноваційної діяльності. Адже сучасна інженерна діяльність знаходиться у динамічному розвитку. Системне залучення студентів до наукової діяльності має значний потенціал для організації самостійної графічної підготовки. Проте більшість студентів не усвідомлює важливості наукової діяльності. Як показують проведені нами анкетування на першому курсі в середньому 60% студентів не розуміють потребу в науковій діяльності під час навчання в університеті та не мають бажання брати участь у науковій роботі. Тому наукова робота, як важлива ланка підготовки конкурентоспроможного фахівця, повинна займати провідне місце у процесі навчання. Залучення студентів до наукової роботи на перших курсах навчання скорочує період адаптації до наукової роботи. Це завдання можна вирішити, якщо з перших днів перебування у вищій школі студенти братимуть активну участь у різноманітних формах наукової роботи, які проводяться кафедрами, факультетами. Залучення до наукової діяльності вимагає системного навчання студентів раціонально використовувати свій час. Тут доречними є короткі курси з тайм-менеджменту. Для раціонального поєднання навчальної та наукової діяльності можливо домашні завдання замінити науковими проєктами (наприклад, замінити курсовий проєкт на відповідну наукову роботу). Необхідно інформувати студентів про наукову діяльність кафедр, факультетів, наукових конкурсів, які пропонуються МОН України та іншими організаціями.

**Висновки.** Вища освіта в Україні знаходиться у стані постійного розвитку та трансформації. Лінії її стратегічного розвитку зорієнтовані на входження у Європейський освітній простір, сучасні інформаційні технології та пріоритети потреб людини у сучасному суспільстві. Проте, починаючи з 2020 року українська вища освіта стикнулася зі значними проблемами. Пандемія та російська агресія створили особливі труднощі у становленні сучасної вищої освіти у нашій країні. Під час ковіду основну проблему навчання в університетах пов’язували із забезпеченням якісного дистанційного навчання та контролю за навчанням. Зважаючи на стан підготовки фахівців у



кризових умовах, в яких опинилася вища освіта України, актуальності набуває використання потенціалу самоосвітньої діяльності під час навчання студентів в університеті. Графічна підготовка є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх інженерів, яка має особливу специфіку (високий рівень абстрагованості графічної інформації, необхідність у здійсненні розумових просторових оперуваннях графічної інформації). Для забезпечення ефективної організації самостійної графічної ми виокремлюємо три педагогічних умови: створення інтегрованого інформаційного навчального середовища із системним оновленням навчального контенту; запровадження методик формування готовності студентів до самоосвітньої графічної діяльності; системне залучення студентів до наукової діяльності.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із розробкою веб-ресурсів для забезпечення самостійної графічної підготовки майбутніх інженерів.

### Література

1. Бойчук В. М., Уманець В.О. Комп'ютерно орієнтовані технології у художній-графічній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти напряму підготовки "професійна освіта". *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 63. №1. С.81-93.
2. Горохівська Т. М. Закономірності і принципи концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: proceedings International scientific and practical conference, September 25-26, 2020. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. P. 2. P. 19–23.
3. Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. URL: <https://naqa.gov.ua/misia-ta-strategiya-agentstva> (дата звернення: 12.06.2023).
4. Сокол М. Проблема модернізації системи понять у педагогічній науці. *Молодь і ринок*. 2017. № 9 (152). С. 124–129.
5. Стойка О. Я. Деякі особливості розвитку системи вищої освіти в США і професійної підготовки фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 199–201.
6. Коваленко С. Графічна підготовка майбутніх інженерів-будівельників у логіці компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2010. №11 (70). С.127-132.
7. Смагулова Н. О. Сутність понять «фахова та професійна компетентність»: їх тлумачення, різниця та взаємодія. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 228–231.
8. Dzhezdzhula O. Modern approaches to designing content education in crisis situations. In: *Modern educational technologies in the training of specialists in the agricultural sector during the crisis* : Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2023. P 102-145.

### References

1. Boychuk V. M., Umanets' V.O. Komp'yuterno oriyentovani tekhnolohiyi u khudozhniy-hrafichniy pidhotovtsi studentiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoyi osvity napryamu pidhotovky "profesiyna osvita" [Computer-oriented technologies in artistic and graphic training of students of pedagogical institutions of higher education in the direction of "professional education"]. *Informatsiyeni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2018.T. 63. №1. S.81-93.
2. Horokhivs'ka T. M. 2020. Zakonomirnosti i pryntsypy kontseptsiyi rozvytku profesiyno-pedahohichnoyi kompetentnosti vykladachiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoyi osvity [Regularities and principles of the concept of development of professional and pedagogical competence of teachers of technical institutions of higher education]. *Proceeding of the Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries : proceedings International scientific and practical conference. (Poland, Lublin, September 25-26, 2020)*, Lublin: «Baltija Publishing», (pp. 19–23).
3. Stratehiya Natsional'noho ahentstva iz zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity do 2022 r [Strategy of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education until 2022]. URL: <https://naqa.gov.ua/misiya-ta-stratehiya-ahentstva>
4. Sokol M. Problema modernizatsiyi systemy ponyat' u pedahohichniy nautsi [The problem of modernization of the system of concepts in pedagogical science] *Molod' i rynek*. 2017. № 9 (152). S. 124–129.
5. Stoyka O. YA. Deyaki osoblyvosti rozvytku systemy vyshchoyi osvity v SSHA i profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv [Some features of the development of the system of higher education in the USA and professional training of specialists]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu: Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota*. 2013.Vyp. 27. S. 199–201.
6. Kovalenko S. Hrafichna pidhotovka maybutnikh inzhenerivbudivel'nykiv u lohitsi kompetentnisnoho pidkhotu [Graphic training of future civil engineers in the logic of the competence approach]. *Molod' i rynek*. 2010. №11 (70). S.127-132.
7. Smahulova N. O. Sutnist' ponyat' «fakhova ta profesiyna kompetentnist'»: yikh tлумachennya, riznytsya ta vzayemodiya [The essence of the concepts of "professional and professional competence": their interpretation, difference and interaction]. *Pedahohichni nauky*. 2016. Vyp.1. S. 228–231.
8. Dzhezdzhula O. Modern approaches to designing content education in crisis situations. In: *Modern educational technologies in the training of specialists in the agricultural sector during the crisis* : Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2023. P 102-145.

УДК 615.85:78]:316.722

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-42-46>

**РУФІНА ДОБРОВОЛЬСЬКА**

<https://orcid.org/0000-0002-1414-8861>

rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua

Доктор філософії, PhD,

старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького 32, м. Вінниця

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ПРОЄКТУВАННІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті визначено методологічні підходи підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії, які сприятимуть покращенню якості цієї форми терапії та забезпеченню безпеки пацієнтів. На основі аналізу педагогічної літератури та досвіду країн Європи та США, формування та розуміння методології підготовки фахівців мистецького спрямування до музичної терапії може допомогти покращити відповідність підготовки та підвищити рівень їхньої кваліфікації. Це сприятиме популяризації музичної терапії, забезпечивши доступ до неї більшій кількості людей. Дослідження методології підготовки фахівців мистецького спрямування до музичної терапії може допомогти встановити стандарти в цій галузі та забезпечити більш однорідний підхід до їхньої підготовки.*

**Ключові слова:** музична терапія, мистецька підготовка, методологічні підходи, музична психотерапія, музичний терапевт.

**RUFINA DOBROVOLSKA**

PhD, Senior teacher of the department of vocal and choral training, theory and methods of music education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,

Ostrozshkoho str. 32, Vinnitsia

## **METHODOLOGICAL APPROACHES IN DESIGNING THE TRAINING OF ART DIRECTION SPECIALISTS FOR THE APPLICATION OF MUSIC THERAPY IN PROFESSIONAL ACTIVITIES**

*In its most general form, methodology can be defined as a system of methods, rules, and procedures used to conduct scientific research or develop projects or programs. It describes how the research, development or formation process should be carried out, which includes the definition of principles, ideas and sequence of actions, as well as the appropriate tools and methods that should be used. The methodology can be applied in any field of knowledge where it is necessary to carry out systematic research or development. For example, in science, engineering, programming, management, marketing and other fields. But the methodology is of particular importance in education, where the clarity of the construction of the educational program depends on its effectiveness and ability to achieve the set goals. The use of the methodology provides a more structured approach to research or development of an educational program, which allows to achieve more accurate and reliable results, as well as reduce the time required for the implementation of the project. In addition, the methodology helps to identify the best practices and standards that should be applied in a certain field of knowledge.*

*The study of methodological approaches to the training of art specialists in music psychotherapy is important for several reasons. First, music is used as a means of psychotherapy to treat various mental and physical ailments such as depression, anxiety, pain, trauma, and others. However, the effective use of music as a means of psychotherapy requires highly skilled artists who have specific training and understanding of how to use music for healing. Therefore, the study of methodological approaches to the training of artistic specialists in music therapy can contribute to improving the quality of this form of therapy and ensuring the safety of patients. Second, understanding the methodology of training art professionals in music therapy can help improve the relevance of training and increase their level of qualification. This can help increase the popularity of music therapy by making it available to more people. Third, a study of the methodology of training art specialists in music therapy can help establish standards in this field and provide a more uniform approach to their training.*

**Key words:** music therapy, artistic training, methodological approaches, music psychotherapy, music therapist.

У найбільш загальному вигляді методологію можна визначити як систему методів, правил та процедур, які використовують для проведення наукових досліджень або розробки проєктів чи програм. Вона описує, як провести дослід, розробку або процес формування, що включає в себе визначення принципів, ідей та послідовності дій, а також відповідних інструментів та методів, що повинні бути використані [1, с. 12].

Методологія може бути застосована в будь-якій галузі знань, де необхідно проводити систематичні дослідження або розробки. Наприклад, у науці, інженерії, програмуванні,

менеджменті, маркетингу та інших сферах. Але особливе значення методологія має саме в освіті, де від чіткості побудови освітньої програми залежить її ефективність та здатність досягати поставлені цілі.

Використання методології забезпечує більш структурований підхід до дослідження або розробки освітньої програми, що дозволяє досягнути більш точних та надійних результатів, а також зменшити час, необхідний для виконання проєкту. Крім того, методологія допомагає визначити кращі практики та стандарти, що мають застосовуватися в певній галузі знань.

**Мета статті** полягає у визначенні на основі аналізу педагогічної літератури і досвіду країн Європи та США основних методологічних підходів до підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії.

Музична терапія є досить розвиненою галуззю в США та Європі, і підготовка музичних терапевтів відрізняється в цих регіонах.

У США музичні терапевти отримують ступінь бакалавра, магістра або доктора філософії в музичній терапії в університетах, які пропонують таку програму. Бакалаврська програма зазвичай займає чотири роки, магістерська – два роки, а докторська програма займає чотири-п'ять років [7]. Під час навчання студенти вивчають теоретичні та практичні аспекти музичної терапії, включаючи основи психології, музичну теорію та техніки музичної терапії для різних популяційних груп, таких як діти з аутизмом, люди з деменцією та інші.

В Європі підготовка музичних терапевтів може відрізнятися залежно від країни, але загалом підготовка музичних терапевтів відбувається на магістерському рівні, який зазвичай триває два роки. Студенти вивчають теорію та практичні навички музичної терапії, а також здійснюють практичну роботу з клієнтами на різних етапах навчання [6]. Навчання може здійснюватися в університетах або у спеціалізованих навчальних закладах, які практикують на музичній терапії. В обох регіонах підготовка музичних терапевтів поєднує багато практичних компонентів, таких як стажування та практикуми.

Підготовка музичних терапевтів в США та Європі має свої відмінності та спільні риси. Нижче наведено загальний огляд основних рис підготовки музичних терапевтів у цих регіонах.

У США програми підготовки музичних терапевтів включають в себе теоретичні та практичні заняття з музики, психології та медицини. Майже всі програми музичної терапії в США вимагають проходження стажування в клінічному середовищі, щоб набути практичних навичок роботи з пацієнтами. У США існує Національна асоціація музичних терапевтів (National Association for Music Therapy), яка забезпечує регулювання та сертифікацію професії музичного терапевта [5].

В Європі програми підготовки музичних терапевтів включають в себе теоретичні та практичні заняття з музики, психології та медицини, але можуть також включати інші дисципліни, такі як танець та театр. У Європі існує Координаційний комітет європейських асоціацій музичної терапії (Coordination Committee of the European Music Therapy Associations), який координує роботу між різними національними асоціаціями музичної терапії. Також функціонує Європейська федерація музичної терапії (European Music Therapy Confederation), яка сприяє розвитку музичної терапії в різних країнах Європи. Більшість програм музичної терапії в Європі вимагає стажування в клінічному середовищі, але тривалість та інтенсивність стажування можуть різнитися залежно від країни [5, с. 28-34].

У багатьох країнах Європи існують національні асоціації музичної терапії, які забезпечують сертифікацію та регулювання професії музичного терапевта в цих країнах.

Загалом, як в США, так і в Європі, підготовка музичних терапевтів включає в себе досить глибоку теоретичну базу та практичну підготовку з метою підготовки кваліфікованих фахівців, які можуть надавати професійну допомогу людям через музику.

У США підготовка музичних терапевтів є відповідальним і серйозним процесом, що має кілька етапів.

Перший етап – отримання бакалаврської освіти: першим кроком у підготовці музичних терапевтів є отримання бакалаврської освіти в музичному коледжі або університеті з акредитованою програмою музичної терапії. Бакалаврська програма музичної терапії має курси з музики, психології, біології, медицини та інших наукових дисциплін, які необхідні для ефективної роботи музичного терапевта.

Другий етап – проходження музичної терапії: після завершення бакалаврату, багато музичних терапевтів проходять практичне навчання в музично-терапевтичних клініках, лікарнях та інших медичних закладах. Це дає студентам можливість набути практичних навичок роботи з пацієнтами з різними психологічними та медичними проблемами.

Третій етап – отримання магістерської освіти: для отримання ліцензії музичного терапевта в США необхідно мати магістерську освіту в музичній терапії. Програми магістерської освіти включають різні спеціалізації, наприклад, дитяча музична терапія, терапія для пацієнтів з депресією, тривожністю, посттравматичним стресом тощо.

Четвертий етап – здійснення практичної роботи: після завершення магістерської програми музичні терапевти здійснюють практичну роботу в клініках, лікарнях та інших медичних закладах. Для отримання ліцензії музичного терапевта необхідно здійснити певну кількість годин практики та пройти екзамен.

П'ятий етап – отримання ліцензії: у США музичні терапевти повинні мати ліцензію для здійснення своєї професійної діяльності. Ліцензія зазвичай видається на рівні штату та вимагає від музичного терапевта виконання певних вимог щодо освіти, практики та екзаменації.

Шостий етап – продовження освіти: музичні терапевти повинні постійно підтримувати свою кваліфікацію та знання з музичної терапії, оскільки ця галузь постійно розвивається та вдосконалюється. Тому, музичні терапевти займаються постійним професійним розвитком, включаючи участь у семінарах, конференціях та інших навчальних заходах [9].

Музичні терапевти в США можуть працювати в різних сферах, таких як освіта, медицина, психіатрія, реабілітація та інші. Вони можуть здійснювати професійну діяльність у госпіталах, лікарнях, спеціальних школах, закладах соціального захисту та інших організаціях. Музичні терапевти в США працюють у команді з іншими медичними та терапевтичними фахівцями, такими як психологи, психіатри, фізіотерапевти та інші. Це дозволяє їм забезпечувати комплексний та інтегрований підхід до лікування своїх клієнтів. Музична терапія в США базується на індивідуальному підході до кожного клієнта. Музичний терапевт працює з кожним клієнтом окремо, розробляє індивідуальний план лікування та використовує різні музичні техніки та інструменти для досягнення терапевтичних цілей. Фахівці цього спрямування в США використовують різні музичні жанри та інструменти для лікування своїх клієнтів. Вони можуть використовувати музику для релаксації, стимулювання, розвитку моторики та інших терапевтичних цілей.

У США музичних терапевтів готують у вищих навчальних закладах, таких як університети, коледжі та інші освітні установи, що мають акредитацію Національної асоціації музичної терапії та Ради з акредитації музичних терапій. Деякі з цих закладів включають: Berklee College of Music (Boston, MA), Lesley University (Cambridge, MA), Temple University (Philadelphia, PA), Indiana University-Purdue University Indianapolis (Indianapolis, IN), The University of Kansas (Lawrence, KS), University of Miami (Coral Gables, FL), Colorado State University (Fort Collins, CO), Molloy College (Rockville Centre, NY), Loyola University New Orleans (New Orleans, LA), Augsburg University (Minneapolis, MN) [3].

Ці заклади пропонують бакалаврські та магістерські програми з музичної терапії, які готують майбутніх фахівців до практичної роботи з клієнтами та до виконання різноманітних завдань у сфері музичної терапії. Багато з цих програм включають практичні заняття та стажування, що дозволяють студентам отримати практичний досвід у музичній терапії під керівництвом досвідчених фахівців. Також національні конференції та семінари пропонують додаткову освіту для музичних терапевтів, що дозволяє їм отримувати додаткові знання та навички для роботи з різними групами клієнтів та в різних сферах діяльності.

Фахівці мистецького спрямування, які мають інтерес до музичної терапії, можуть здобути освіту музичного терапевта, якщо вони мають відповідну підготовку і здатні пройти відповідні екзамени та здобути необхідні сертифікати та ліцензії. Професійні музиканти, які мають відповідну підготовку в музиці, можуть мати перевагу в здобутті освіти музичного терапевта, оскільки вони мають досвід виконання музики та розуміння музичних інструментів та технік гри [2]. Однак вони також повинні мати знання про психологію, науку про поведінку, педагогіку та інші аспекти, пов'язані з музичною терапією.

Також існують програми музичної терапії, які призначені спеціально для професійних музикантів. Наприклад, університет Берклі в Бостоні пропонує програму «Музика для суспільних змін», яка надає можливості для професійних музикантів здобути практичні знання та навички, необхідні для роботи в галузі музичної терапії та соціальної роботи [4]. Університет Нью-Йорка також має програму музичної терапії для професійних музикантів, яка дозволяє їм здобути освіту в галузі музичної терапії, щоб застосовувати музику для покращення здоров'я та добробуту своїх пацієнтів [31].

Основні методологічні підходи проектування освіти музичних терапевтів включають різноманітні теоретичні та практичні компоненти, що допомагають студентам засвоїти необхідні знання, навички та досвід для роботи у сфері музичної терапії [2].

Один з основних методологічних підходів – це *інтегративний підхід*, який поєднує теорію і практику в одній програмі навчання. Цей підхід дозволяє студентам не тільки засвоїти теоретичні знання, але й застосовувати їх у реальних ситуаціях з пацієнтами. Наприклад, програма навчання може включати лекції з психології, музичної терапії, музичної теорії, а також практичні заняття з інструментальної та вокальної майстерності, роботи з групами та індивідуальні заняття з клієнтами.

Інший методологічний підхід – це *дослідницький підхід*. У цьому підході програми навчання розробляють на основі актуальних досліджень у галузі музичної терапії. Це дозволяє студентам

засвоїти не тільки загальні знання про музичну терапію, але й бути в курсі останніх наукових досліджень та нових тенденцій.

Також існує *практичний підхід*, що базується на досвіді практикуючих музичних терапевтів. У цьому підході студенти навчаються на основі досвіду практикуючих фахівців, які діляться своїми знаннями та навичками.

Ще одним методологічним підходом є *рефлексивний підхід*, який базується на активному використанні рефлексії як засобу розвитку музичного терапевта. Цей підхід передбачає, що музичний терапевт повинен постійно оцінювати свої знання та навички, а також використовувати рефлексію для розвитку в процесі своєї практики.

Окрім цього, важливою методологією є *міждисциплінарний підхід*, що передбачає залучення знань та методів з різних галузей науки та мистецтва для формування повноцінної освіти музичного терапевта. Це може включати в себе знання з музики, психології, медицини, соціальної роботи та інших галузей.

Кожен з цих методологічних підходів містить свої переваги та недоліки та заслуговує більш детального аналізу та оцінки ефективності.

Одним із основних організаторів підготовки музикотерапевтів в Європі є Європейська федерація музичної терапії (European Music Therapy Confederation, ЕМТС), яка об'єднує національні організації музичної терапії в різних країнах Європи. Підготовка музикотерапевтів в Європі зазвичай базується на вищій освіті в галузі мистецтва або психології, а також на практичних заняттях з музичної терапії. Курси можуть включати практику з музичної терапії, яка проводиться під наглядом досвідчених музикотерапевтів, а також теоретичні заняття з психології та медицини, спеціальні семінари та тренінги [6].

Основні компетенції музикотерапевта в Європі включають знання музичної теорії та практичні навички, знання та розуміння психологічних та медичних проблем пацієнтів, здатність до співпраці з іншими фахівцями в межах інтегративного підходу, а також дотримання етичних норм. В окремих країнах Європи, наприклад, у Німеччині, може бути обов'язковим отримання ліцензії для практикування музичної терапії. Одним із можливих варіантів отримання ліцензії може бути здобуття вищої освіти з музичної терапії на рівні магістра або доктора наук, а також успішне складання письмового та практичного екзаменів [8, с. 231].

В Європі також існують різні підходи до музичної терапії, які можуть варіюватися залежно від країни та регіону. Наприклад, у Швейцарії використовують в основному рецептивний підхід, тобто пацієнти прослуховують музику, яка спеціально відібрана для їх потреб, а у Франції та Італії більше застосовують імпровізацію та використання музики як засобу виразності та комунікації [6].

У більшості країн Європи музикотерапія може застосовуватись у різних сферах, включаючи психіатрію, неврологію, реабілітацію та педіатрію. Тому, підготовка музикотерапевтів в Європі може бути спрямована на надання фахівцям певних знань та навичок, щоб вони могли працювати в різних контекстах та з різними групами пацієнтів.

Загалом, особливості підготовки музикотерапевтів в Європі можуть різнитися в залежності від країни та регіону, але загальна мета полягає в тому, щоб забезпечити високий рівень кваліфікації фахівців, які можуть застосовувати музичну терапію з використанням інтегративного підходу для поліпшення фізичного та психологічного стану.

Хоча методологічні підходи до підготовки музичних терапевтів в США та країнах ЄС мають деякі спільні риси, є деякі відмінності, які можуть впливати на роботу музичних терапевтів у кожній країні. Нижче наведено деякі з них.

**Інтегрований підхід:** у програмах підготовки музичних терапевтів у країнах ЄС частіше застосовується інтегрований підхід, який включає в себе елементи різних методологій, таких як герменевтика, креативність та інші.

**Використання різних музичних жанрів:** у програмах підготовки музичних терапевтів в країнах ЄС більший акцент робиться на використанні різних музичних жанрів, включаючи народну музику, класичну музику, джаз та інші.

**Акцент на дослідження власного досвіду:** програми підготовки музичних терапевтів у країнах ЄС частіше надають можливість студентам більше досліджувати та рефлексувати щодо свого власного досвіду в музиці та психотерапії.

**Акцент на практику:** в програмах підготовки музичних терапевтів у США більший акцент робиться на практичних аспектах музичної терапії, включаючи стажування та клінічну практику.

**Курси зі спеціалізованою терапією:** програми підготовки музичних терапевтів у США частіше мають курси зі спеціалізованою терапією, такими як терапія посттравматичного стресу, залежності від наркотиків та алкоголю, терапія емоційних порушень та інші. У країнах ЄС ці курси можуть бути менш розвинуті.

**Різноманітність підходів до психотерапії:** у США більше різноманіття підходів до психотерапії, що може відображатись у програмах підготовки музичних терапевтів. У країнах ЄС може бути більший акцент на конкретних методологіях, таких як аналітична психологія або гештальт-терапія.

Різні рівні кваліфікації: у США можуть бути різні рівні кваліфікації для музичних терапевтів, такі як бакалавр, магістр та доктор. У країнах ЄС можуть бути менші відмінності в рівнях кваліфікації.

Різні вимоги до практики: у США можуть бути різні вимоги до того, як музичний терапевт може практикувати, залежно від штату. У країнах ЄС можуть бути менші відмінності.

Отже, хоча підготовка музичних терапевтів у США та країнах ЄС має багато спільних рис, вони мають деякі відмінності, які можуть впливати на роботу музичних терапевтів у кожній країні. Розуміння цих відмінностей може бути корисним для музичних терапевтів, які планують працювати в різних країнах або бажають отримати підготовку в іншій країні.

З глибокого вивчення особливостей реалізації методологічних підходів у підготовці музикантів до музичної терапії в США та Європі можна зробити висновок про важливість адаптації програм підготовки до потреб і вимог конкретних країн та регіонів, з урахуванням їхньої культурної специфіки, соціально-економічного контексту та потреб клієнтів. Також вивчення методологічних підходів може сприяти створенню єдиного стандарту підготовки музичних терапевтів, що дозволить забезпечити високу якість музичної терапії та її ефективність щодо лікування різноманітних патологій та психічних розладів. Таким чином, вивчення методологічних підходів є важливим елементом підготовки музичних терапевтів та розвитку музичної терапії як наукової дисципліни.

### Література

1. Бруханський Р. Ф. Методологія наукових досліджень і викладання облікових дисциплін: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Облік і оподаткування». Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 174 с.
2. American Music Therapy Association. AMTA approved music therapy programs. URL: <https://www.musictherapy.org/careers> (retrieved at 30.04.2023)
3. American Music Therapy Association. AMTA education and clinical training. URL: <https://www.musictherapy.org/about> (retrieved at 30.04.2023).
4. Berklee College of Music. (2022). Music therapy undergraduate program. URL: <https://college.berklee.edu/music-therapy/music-therapy> (retrieved at 30.04.2023)
5. Bunt L., Hoskyns S., Swami S. (Eds.). The handbook of music therapy. Routledge. 2013. p. 384.
6. European Music Therapy Confederation. Education and training. URL: <https://emtc-eu.com/training/> (retrieved at 30.04.2023).
7. Fessenden J.W. Autistic Musicality: History, Theory, and Two Case Studies (Doctoral dissertation, State University of New York at Stony Brook), 2020.
8. Kim S. A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30(3). p. 219-237.
9. World Federation of Music Therapy. (n.d.). Education and training. URL: <https://www.wfmt.info/resources> (30.04.2023).

### References

1. Brukhanskyi R. Methodology of scientific research and teaching of accounting disciplines: educational and methodological manual for students of the specialty «Accounting and Taxation». Ternopil: TNEU, 2019. 174 p.
2. American Music Therapy Association. AMTA approved music therapy programs. URL: <https://www.musictherapy.org/careers> (retrieved at 30.04.2023)
3. American Music Therapy Association. AMTA education and clinical training. URL: <https://www.musictherapy.org/about> (retrieved at 30.04.2023).
4. Berklee College of Music. (2022). Music therapy undergraduate program. URL: <https://college.berklee.edu/music-therapy/music-therapy> (retrieved at 30.04.2023)
5. Bunt L., Hoskyns S., Swami S. (Eds.). The handbook of music therapy. Routledge. 2013. p. 384.
6. European Music Therapy Confederation. Education and training. URL: <https://emtc-eu.com/training/> (retrieved at 30.04.2023).
7. Fessenden J.W. Autistic Musicality: History, Theory, and Two Case Studies (Doctoral dissertation, State University of New York at Stony Brook), 2020.
8. Kim S. A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30(3). p. 219-237.
9. World Federation of Music Therapy. (n.d.). Education and training. URL: <https://www.wfmt.info/resources> (30.04.2023).

УДК 37.014.5:37.014.3

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-47-52>

**НАТАЛІЯ ЗАРІЧАНСЬКА**

<https://orcid.org/0000-0002-5636-1900>

natazarvin@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ОЛЕНА ПОП**

<https://orcid.org/0000-0001-7284-9685>

lenpop2008@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*У статті досліджено деякі аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військових перекладачів. Доведено, що формування комунікативної компетентності майбутніх військових перекладачів у процесі фахової підготовки окреслює отримання низки спеціальних знань, умінь і навичок, професійного досвіду та якостей, норм поведінки.*

*Зроблено висновок, що комунікативна компетентність майбутнього військового перекладача – це інтегративне особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій і особистісних якостей майбутнього військового-перекладача, які дозволяють устанавлювати психологічний контакт із оточуючими.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна діяльність, майбутній військовий перекладач, комунікативна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція.

**NATALIJA ZARICHANSKA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskogo str., 32, Vinnytsia

**OLENA POP**

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskogo str., 32, Vinnytsia

## SOME ASPECTS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE MILITARY TRANSLATORS

*The article examines some aspects of the formation of foreign language communicative competence of future military translators. The analysis of psychological and pedagogical literature confirmed that today there is no single approach to the interpretation of the concept of "competence". It is proven that the formation of communicative competence of future military translators in the process of professional training outlines the acquisition of special knowledge, abilities and skills, professional experience and qualities, norms of behavior. This process is carried out in higher military educational institutions and provides the possibility of successful language and speech activities in the military education system.*

*It was concluded that the communicative competence of the future military translator is an integrative personal formation, which is considered as the result of the formation of professional competencies and personal qualities of the future military translator, which allow establishing psychological contact with others. Foreign language communicative competence is considered, on the one hand, as the ability to communicate in a foreign language, correctly applying the system of language, speech and stylistic norms, as well as rules of communicative behavior, according to communication situations, and on the other hand, as readiness for foreign language communication and translation.*

*Also, foreign language communicative competence embodies the actualization of foreign language competences as basic skills, involves readiness for their manifestation, knowledge of the content of competences, experience of demonstrating competences in various standard and non-standard situations, attitude to the content of competences and the object of their application, emotional and volitional regulation of the process and the result of the application of competencies. This competence contributes to the development of personal qualities, increasing the level of interest in mastering a foreign language and satisfying emotional needs, and is also an effective means of forming the personality of a future military translator.*

**Key words:** competence, professional activity, future military translator, communicative competence, foreign language communicative competence.

Інтеграція України в європейський та світовий освітній простір, розширення міжнародного військового співробітництва та посилення міжнародних, економічних і культурних зв'язків зумовили зростання потреби в іншомовній підготовці курсантів вищих військових навчальних закладів. Головна мета такої підготовки полягає не лише в адаптації слухачів до соціальних змін, а й в активному впливі на них і практичному використанні отриманих знань в умовах, які потребують навичок іншомовного спілкування.

Формування іншомовної комунікативної компетентності полягає в такому володінні іноземною мовою, яке дозволяє використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів і подальшої професійної самоосвіти та самовдосконалення.

У педагогічній науці накопичено значний досвід підготовки майбутніх викладачів іноземних мов і фахівців з перекладу для успішної комунікативної діяльності. Зокрема, поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали О. Аршавська, О. Боровець, Н. Гез, Н. Гончарова, М. Заброцький, О. Казарцева, С. Максименко, Л. Петровська, С. Петрушин, Г. Рурік, С. Савіньон, О. Скворцова, Ю. Федоренко.

Існують різні підходи до окреслення сутності іншомовної комунікативної компетентності, зокрема цій тематиці присвячено роботи таких науковців, як Н. Копилова, С. Ніколаєва, І. Секрет, І. Ставицька та ін. Різні аспекти проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності в педагогіці та методиці викладання іноземних мов і перекладу досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: А. Андрієнко, Л. Біркун, В. Борщовецька, Ч. Брамфіт, Н. Гез, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, О. Павленко, Є. Пассов, Н. Пруднікова, Т. Симоненко, Н. Сура, О. Тарнопольський, Д. Хаймс, Н. Чернова та інші.

**Метою статті** є виявлення особливостей іншомовної комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх військових перекладачів.

У дослідженні було використано такі теоретичні методи: аналіз і вивчення психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури, інформаційних джерел з проблеми дослідження; аналіз практик викладання іноземної мови в підготовці майбутніх військових перекладачів.

Формування комунікативної компетентності стає основною метою навчання майбутніх військових перекладачів. Дослідники по-різному трактують це поняття або ж дефініцію.

Аналіз досліджень дозволяє визначити комунікативну компетентність як міждисциплінарний феномен, у тлумаченні якого відсутня чітка стандартизація. Існує декілька причин невизначеності цієї категорії:

- термінологічні особливості словосполучення «комунікативна компетентність» за рахунок специфіки першого елемента;
- багатаспектність даної категорії, що характеризується самостійністю її компонентів, яка також є поєднанням особистісних якостей, типів поведінки, індивідуалізації спілкування;
- особливості перекладу цього терміну, адже у вітчизняній науковій літературі англійський термін «*communicative competence*» визначається як «комунікативна компетенція» і як «комунікативна компетентність».

Поняття «комунікативна компетенція» вперше було використано Д. Хаймсом у 1966 р. Учений розробив теорію навчання мови й визначив комунікативну компетенцію як внутрішнє знання ситуативної доцільності мови [8, с. 35]. Комунікативна компетентність трактується вченими як здатність людини встановлювати та підтримувати комунікацію з іншими людьми. Складовими комунікативної компетентності є сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний хід комунікативного процесу. Комунікативна компетентність визначається як рівень опанування нормами спілкування, засвоєння соціально-психологічних стандартів, стереотипів поведінки та опанування технікою спілкування.

Отже, комунікативну компетентність можна розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, що виявляються в комунікативних діях та забезпечують ефективність взаємодії з оточуючими.

З точки зору лінгвістики, комунікативна компетентність – це знання про мову, навички та вміння застосовувати їх у комунікаційних ситуаціях (Н. Гез, О. Казарцева, С. Мартиненко, Г. Рурік, Ю. Федоренко), тобто подана дефініція включає майстерне володіння мовою, фонетичними, орфоепічними, морфемними, лексичними та синтаксичними вміннями. Адже одна з головних функцій вчителя – інформаційна (донесення до учнів певних фактів, теорій, закономірностей). Тільки завдяки знакам та знаковим системам можливо передати інформацію.

Знакова система, звісна річ, є вербальною чи невербальною. Відповідно і комунікативну компетентність можна розглядати з такої точки зору. Вербальна компетентність вирізняється лексичною та синтаксичною вправністю, умінням точно, влучно та адекватно оцінювати ситуації, правильно використовувати слова та речення в діалогічному та монологічному мовленні.

Невербальна компетентність поєднує вміння використовувати міміку, пантоміміку (жести, пози, рухи), інтонацію, зоровий контакт, розміщення (зокрема, дистанцію). Ці способи допомагають привернути увагу респондента, висловити своє відношення до співрозмовця та наданої інформації.

Кількість жестів, які можна застосовувати у спілкуванні, вельми різноманітна:

- 1) комунікативні жести (вони заміняють мовлення, тому можуть використовуватись як самостійний виразник інформації: привітання, прощання; погроза, заборона, привернення уваги, запрошення; ствердження, заперечення);



2) підкреслюючі жести (*супроводжують мовлення людини та збільшують ефект сприйняття*);

3) модальні жести (*виразні рухи, що інформують про ставлення до ситуації: незадоволення, здивування, несхвалення, згода, відраза і т.д.*).

Перекладач застосовує в процесі професійної діяльності два види мовлення – монологічне та діалогічне. Без сумніву, для роз'яснення власної позиції, прояву розуміння, ставлення до певних подій, або ж для передачі інформації перекладач застосовує монологічне мовлення.

Розглянемо ближче поняття «*іншомовна комунікативна компетентність*». Сама дефініція «*іншомовна комунікативна компетентність*» була введена в науковий обіг Д. Хайзмом, який визначав її як знання, які забезпечують індивіду можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури [8, с. 65].

Існують різні підходи до окреслення сутності іншомовної комунікативної компетентності, зокрема особистісний, системно-структурний та акмеологічний. Безліч наукових робіт Н. Кошилової, І. Секрет, І. Ставицької, С. Ніколаєвої присвячені цій тематиці.

Н. Кошилова розглядає цю компетентність із погляду особистісного підходу. На її думку, іншомовна комунікативна компетентність уособлює актуалізацію іншомовних компетенцій як базових навичок, передбачає готовність до їх прояву, володіння знанням змісту компетенцій, досвідом демонстрації компетенцій у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетенцій та об'єкту їх застосування, емоційно-вольову регуляцію процесу й результату застосування компетенцій.

У межах системно-структурного підходу, іншомовна комунікативна компетентність визначають як систему, складовими якої є: комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність та готовність до іншомовної комунікації.

З точки зору акмеологічного підходу, іншомовна комунікативна компетентність становить багаторівневу інтегральну особистісну властивість, яка надає можливість висувати та ефективно вирішувати задачі та проблеми різного рівня складності під час іншомовної взаємодії.

Не спростовуючи доцільності наведених суджень, хотіли б звернути увагу на те, що вони певною мірою ускладнюють прикладне вивчення іншомовної компетентності майбутніх викладачів. Адже воно потребує чіткого визначення та виокремлення структурних компонентів, критеріїв і ознак її сформованості. За першого підходу ця компетентність постає як комплекс певних компетенцій, за другого – як система, за третього – як багатоступенева інтегральна особистісна властивість.

Більш виваженим є трактування іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення, яке втілюється в психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання продуктивної та ефективної професійної діяльності із використанням засобів іноземної мови або ж в умовах іншомовної культури, що забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім середовищем. Так визначає іншомовну комунікативну компетентність І. Секрет. У цьому тлумаченні вбачаємо тісний зв'язок між професійною компетентністю та іншомовною комунікативною компетентністю, що в комплексі забезпечують ефективність виконання професійної діяльності [5].

І. Ставицька наголошувала на тому, що іншомовна комунікативна компетентність – основна складова професійної компетентності особистості. Іншомовна комунікативна компетентність відзначається сукупністю знань, умінь і навичок, готовністю спілкуватися із представниками інших культур. При цьому варто зазначити, що знання іноземної мови – це лише один із елементів іншомовної комунікативної компетентності, оскільки поруч із умінням практично володіти мовою, важливе значення має також готовність до розуміння соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурна ввічливість [6, с. 284–285].

Інша дослідниця С. Ніколаєва під іншомовною комунікативною компетентністю вбачає здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Вона базується на знаннях, навичках і вміннях, проте обов'язково охоплює особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який допомагає «впелести» ці знання в те, що вона вже знала, та спроможність особистості збагнути життєву ситуацію, в якій вона зможе знання застосувати [4, с.12].

З цих формулювань можна зробити висновок про те, що іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке включає майстерне володіння іноземною мовою, сукупність знань, умінь, навичок та готовність до міжкультурного спілкування й розуміння соціокультурного портрету країни, що вивчається.

У науково-педагогічній літературі не існує єдиного підходу також щодо визначення структури іншомовної комунікативної компетентності.

Дослідження на цю тематику знаходимо у працях М. Кенела, Н. Бідюк, Н. Завінченка, А. Хуторського та О. Чорної.

До складу іншомовної комунікативної компетентності входять такі компоненти:

- *гностичний* (система знань про сутність, особливості та стилі іншомовного спілкування, зокрема професійного);
- *комунікативний* (комунікативні, експресивні та перцептивно-рефлексивні вміння; культура мовлення);

- *емоційний* (позитивна установка на спілкування; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з відповідними професійними та соціальними ролями) [2, с. 377].

М. Кенел виділяє наступні компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

- *дискурсивна компетентність* (здатність об'єднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, за допомогою різноманітних синтаксичних та семантичних засобів);

- *соціолінгвістична компетентність* (здатність реалізувати мовленнєвий акт та дискурс згідно з певним соціолінгвістичним контекстом іншомовної комунікації);

- *стратегічна компетентність* (здатність вибирати адекватну стратегію дискурсу заради підвищення ефективності іншомовної комунікації);

- *лінгвістична компетентність* (здатність розуміти та продукувати раніше засвоєні або ж аналогічні їм висловлювання; потенційна здатність сприймати нові висловлювання іншомовного середовища) [3, с. 90].

Н. Бідюк аналізує структуру іншомовної комунікативної компетентності як сукупність *цілей навчання* у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), *знань* (мовленнєвих, мовних, паралінгвістичних, лінгвонародознавчих, морально-етичних), *навичок, умінь* (мовних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних, перцептивних, паралінгвістичних, лінгвонародознавчих, організаційних) та *досвіду* (комунікативного, методичного, технологічного) як результату комунікативної діяльності в спілкуванні [1, с. 160].

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (*The European Indicator of Language Competence*) іншомовна комунікативна компетентність має три компоненти:

- лінгвістичну компетентність (система внутрішньо-засвоєних комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що проявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

- соціальну компетентність (складається з соціокультурної, соціолінгвістичної та професійної складових, що сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, відповідно до якої іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості);

- комунікативну компетентність (володіння властивими окремому висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики та забезпечують здатність особистості використовувати мову у спілкуванні) [9].

Американські науковці М. Кенел і М. Свейн в моделі іншомовної компетентності виокремлюють чотири компоненти-компетенції: *граматичну компетенцію* – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису й вимови, словотворення й побудови речень; *соціолінгвістичну компетенцію* – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); *дискурсивну компетенцію*, або *компетенцію висловлювання* – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби; *стратегічну компетенцію* – здатність використовувати вербальні й невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [7, с. 5].

Формування комунікативної компетентності майбутніх військових перекладачів у процесі фахової підготовки окреслює отримання спеціальних знань, умінь і навичок, професійного досвіду та якостей, норм поведінки. Цей процес здійснюється у закладі вищої освіти й забезпечує можливість успішної мовної та мовленнєвої діяльності в системі освіти.

У курсантів часто відсутні систематичні знання або ж сформовані вміння професійного спілкування, що вимагає цілеспрямованого формування комунікативної компетентності. Це пояснюється тим, що формування комунікативної компетентності в процесі навчання відбувається фрагментарно, адже основну частину інформації про професійне та особистісне спілкування курсанти отримують з лекційних, практичних і семінарських занять. Конкретні ж уміння та навички формуються стихійно й часто шляхом численних помилок.

Іншомовна комунікативна компетентність – ефективний засіб формування особистості майбутнього військового перекладача. Ця компетентність сприяє розвитку особистісних якостей, підвищенню рівня зацікавленості в оволодінні іноземною мовою та задоволенню емоційних потреб.

Першочергово варто звернути увагу на рівні володіння іноземною мовою курсанта-перекладача. Він має відповідати рівням B2–C1, визначеним у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Володіння іноземною мовою на рівні B2 означає розуміння змісту як загальних та вузькоспеціалізованих текстів, вільне спілкування з носіями мови, вміння чітко формулювати думку стосовно широкого кола проблем, демонструючи власну позицію з приводу почутого, побаченого, прочитаного.

Рівень C1 передбачає володіння іноземною мовою на професійному рівні. Для нього характерні використання широкого спектру складних та об'ємних текстів; швидке та спонтанне мовлення, без труднощів, що пов'язані з підбором мовленнєвих засобів висловлення думок; розуміння; гнучке використання мови для спілкування у професійній сфері.

Формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх перекладачів визначає дотримання наступних принципів:

- принцип інтеграції та комплексності навчального процесу;
- принцип цілісності навчального процесу;
- принцип гуманізації навчального процесу, що обумовлюється розкриттям особистісного потенціалу курсанта під час професійної підготовки;
- принцип професійно-орієнтованої комунікативної направленості процесу навчання іноземної мови, що реалізується завдяки використанню ряду методів навчання (комунікативного, аудіолінгвального, аудіовізуального) та форм (ділова гра, моделювання ситуацій, бесіда, «круглий» стіл, дискусія, дебати);
- принцип активізації пізнавальної діяльності;
- принцип підвищення мотивації навчання шляхом використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземних мов;
- принцип інтерактивності, при якому навчання активне та орієнтоване на курсанта;
- принцип автентичності, що проявляється в трьох аспектах: підборі автентичних матеріалів, використанні автентичної методики, проведенні автентичного спілкування в автентичному середовищі;
- принцип інтенсивного використання фонових знань курсантів;
- принцип єдності теоретичної та практичної підготовки;
- принцип забезпечення творчої активності та самостійності курсантів у навчальному процесі.

Набуття іншомовної комунікативної компетентності надасть можливість майбутньому військовому перекладачу виконувати різноманітні завдання:

- розуміти та інтерпретувати зміст матеріалів, отримувати необхідну інформацію, перекладати або реферувати необхідний матеріал;
- здійснювати спілкування на діалогічному та монологічному рівнях;
- здійснювати двосторонній усний і письмовий переклад;
- уміти вільно та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами;
- уміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій під час спілкування.

Проте, процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військових перекладачів повинен бути спрямованим не лише на формування в курсантів здатності до практичного використання іноземної мови в комунікативних ситуаціях різного плану, але й до міжкультурного спілкування.

Отже, за результатами теоретичного аналізу нами встановлено, що комунікативну компетентність можна розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, що виявляються в комунікативних діях та забезпечують ефективність взаємодії з оточуючими.

Так само іншомовна комунікативна компетентність майбутніх військових перекладачів – це інтегративне особистісно-професійне утворення з певним рівнем мовної освіти, яке реалізується в психологічній готовності на певній основі до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем.

Іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно застосовуючи систему мовних, мовленнєвих та стилістичних норм і правил комунікативної поведінки, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування та перекладу.

### Література

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наукових праць третьої Міжнар. наук.-практ. конф. 12–14 лист. 2012 р. Львів, 2012. С. 150–160.
2. Зарічанська Н. В. Реальний стан готовності вчителів філологічних дисциплін до інноваційної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 374–380.

3. Зарічанська Н. Формування у майбутніх педагогів-філологів професійних умінь і навичок: компетентнісний підхід. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. №5. С. 89–94.
4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С.11–17.
5. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84> (дата звернення: 04.05.2023).
6. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
7. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2-27.
8. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.
9. The European Indicator of Language Competence. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-indicator-of-language-competence.html> (Last accessed: 02.05.2023).

### References

1. Bidiuk N. M. Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia filoloha: zmist ta struktura [Communicative competence of the future teacher of philology: content and structure]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. prats tretoi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. 12–14 lyst. 2012 r. Lviv, 2012. S. 158–160.*
2. Zarichanska N. V. Realnyi stan hotovnosti vchyteliv filolohichnykh dystsyplin do innovatsiinoi diialnosti [The real state of readiness of teachers of philological disciplines for innovation]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2012. Vyp. 29. S. 374–380.
3. Zarichanska N. Formuvannia u maibutnikh pedahohiv-filolohiv profesiinykh umin i navychok: kompetentnisnyi pidkhid [Formation of future teachers-philologists of professional skills: competence approach]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 2014. №5. S. 89–94.
4. Nikolaieva S. Yu. Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [Objectives of teaching foreign languages in the aspect of competence approach]. *Inozemni movy*. 2010. № 2. S.11–17.
5. Sekret I. V. Inshomovna profesiina kompetentnist: problema vyznachennia [Foreign language professional competence: the problem of definition]. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84> (data zvernennia: 04.05.2023).
6. Stavytska I. V. Inshomovna kompetentnist: mistse definitsii u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen [Foreign language competence: the place of definition in the terminological field of modern scientific judgments]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2013. № 4 (30). S. 280–286.
7. Canal, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2-27.
8. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.
9. The European Indicator of Language Competence. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-indicator-of-language-competence.html> (Last accessed: 02.05.2023).

УДК 378.147 [355/359+305] (043)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-52-60>

РУСЛАН МУСЕВИЧ

[orcid.org/0000-0002-6110-5952](https://orcid.org/0000-0002-6110-5952)

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

старший викладач

Національна академія Національної гвардії України

майдан Захисників України, 3, м. Харків

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

У статті описано модель методичного супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу. Доведено, що процес інституалізації гендерної політики є унікальним у кожному вищому військовому навчальному закладі і він залежить від: рівня відповідності установчих та нормативних документів ЗВО законодавству України з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; наявності у функціональних обов'язках персоналу ЗВО обов'язків щодо реалізації гендерної політики відповідно до специфіки функціональних обов'язків; ефективності системи протидії сексуальному та гендерно зумовленому насильству; ефективності системи контролю за якістю та повнотою реалізації гендерної політики у ЗВО; якості проведення гендерного аналізу.

**Ключові слова:** модель методичного супроводу, гендерний підхід, готовність майбутніх офіцерів, Національна гвардія України, освітній процес.

## A MODEL OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR PROFESSIONAL INTERACTION WITH MILITARY OFFICERS ON THE BASIS OF A GENDER APPROACH

*The article describes a model of methodical support for the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel based on the principles of a gender approach. It was determined that methodical support for the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach is a purposeful, specially organized activity based on a scientific and gender-oriented approach, the purpose of which is to create the necessary conditions for the methodical growth of scientific and pedagogical workers and staff of a higher military educational institution in the process of forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach. It was determined that the main pedagogical conditions that affect the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach are: socio-pedagogical, innovative, organizational-pedagogical, educational-methodical, diagnostic and institutional-organizational. In our opinion, these pedagogical conditions should ensure the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach through educational and educational activities and through the institutionalization of gender policy in higher education institutions. The main forms of methodical support for the formation of cadets' readiness for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach at the level of the National Guard of Ukraine, a higher military educational institution, a faculty and a department have been determined. It is hypothesized that the problem of training future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach requires appropriate changes in the higher education system, and, above all, a transition from a gender-neutral to a gender-sensitive model of higher education. A model of formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel based on the principles of a gender approach has been developed. The model is based on an acmeological approach, which reflects the orientation of the process of forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with servicemen on the basis of a gender approach to their professional development. It has been established that the professional development of future officers of the National Guard of Ukraine is carried out during the implementation of two main stages of training: the stage of general military training and the stage of special training. It was determined that the process of forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel on the basis of a gender approach depends on the level of integration of the gender approach in educational and educational activities and on the level of institutionalization of the state gender policy of Ukraine in a higher military educational institution.*

*It has been proven that the process of institutionalizing gender policy is unique in each higher military educational institution and it depends on: the level of conformity of the founding and regulatory documents of the higher educational institution with the legislation of Ukraine on ensuring equal rights and opportunities for women and men; the presence in the functional duties of the VVNIZ staff of duties regarding the implementation of the gender policy in accordance with the specifics of the functional duties; the effectiveness of the system against sexual and gender-based violence; the effectiveness of the system of control over the quality and completeness of the implementation of the gender policy in VVNIZ; qualities of gender analysis. The main four directions for the gender audit of educational activities in VVNIZ have been determined: gender-oriented content; gender-oriented pedagogical activity; gender-oriented structures; the context in which gender-oriented ecosystems provide overview information about the state of implementation of the gender approach in educational programs. A form was created to determine the level of integration of the gender approach in the educational process of VVNIZ.*

*The main tasks of the gender approach in the education of future officers of the National Guard of Ukraine have been established: implementation of the gender approach in all links of the educational and educational process; awareness of gender parity problems; mastering a certain amount of knowledge about prejudices against each gender and their awareness; softening of stereotypes regarding family, professional and social roles and correction of ideas about norms of masculinity/femininity; creation of conditions for the development of individual abilities of cadets for the purpose of self-realization of the individual; accumulation and formation of experience of egalitarian behavior. Attention is focused on the fact that the main means of implementing a gender approach in education is the inclusion of a gender component in the educational process and the use of a gender-oriented approach in the interaction of scientific and pedagogical workers, staff of VVNIZ and future officers of the National Guard of Ukraine.*

**Key words:** *methodical support model, gender approach, readiness of future officers, National Guard of Ukraine, educational process.*

Значущість формування готовності курсантів до професійної взаємодії з військовослужбовцями Національної гвардії України на засадах гендерного підходу підтверджує те, що Уряд України схвалив Стратегію впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року, саме тому гендерний підхід є невід'ємною складовою підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України, завдяки чому підвищиться фахова підготовка всього офіцерського складу Національної

гвардії України. Відповідно до контексту сучасного реформування освіти, застосування гендерного підходу майбутніми офіцерами у професійній діяльності з військовослужбовцями Національної гвардії рівня буде свідчити про сформованість цієї професійно важливої практики [14].

Методологічні основи формування готовності досліджували такі вчені, як І. Бех [1], В. Борисов, С. Васківська, Ю. Вербиненко, Г. Дрогуш-Білоус [2]. Сутності, змісту й напрямам науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів присвячені роботи Н. Бухлової [3]. Проблема впровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес займаються Ю. Яковенко, О. Хорошайло [20], О. Цокур [19] та інші.

Питання методичного супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу в сучасній науковій праці є недослідженим. Частково приділяється увага цьому питанню в Методичних рекомендаціях з інтеграції гендерних підходів у систему підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони України [11]. Тому виникає потреба в дослідженні методичного супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

**Мета статті** – розробити модель методичного супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

У науковій літературі зустрічаються такі тлумачення терміну «супровід», як «форма соціально-психологічної підтримки», або «системна соціально-психологічна допомога»; як прогнозування й дотримання низки психолого-педагогічних умов, які забезпечують успіх у ситуаціях взаємодії учасників освітнього процесу [12].

На практиці існують різні види супроводу: педагогічний, науковий, психологічний, соціальний, методичний, психологічний, адаптивний та ін. Усі вони означають взаємодію того, хто (що) супроводжує та того, кого (що) супроводжують. Ця взаємодія спрямована на вирішення актуальних проблем професійної діяльності. Також методичний супровід визначається як спеціально організована, системно унормована цілісна діяльність, під час якої якої створюються сприятливі умови для методичного зростання науково-педагогічних працівників ЗВО та для їхньої професійно-педагогічної самореалізації [13, с. 46].

Виходячи із результатів теоретичного аналізу наукових досліджень готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу, ми схилиємося до думки, що якісно організований методичний супровід сприяє формуванню цієї готовності.

О. Мариновська під методичним супроводом розуміє цілеспрямовану спільну діяльність методичної служби й колективу навчального закладу, який здійснює режим розвитку, реалізований у вигляді професійної допомоги в освоєнні інноваційної педагогічної діяльності при вирішенні аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних і корекційно-регулюючих завдань з управління досягненням результатів в рамках індивідуальної професійно-педагогічної діяльності [10, с. 29].

У нашому розумінні, методичний супровід формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу – це цілеспрямована спеціально організована діяльність, заснована на науковому та гендерно-орієнтованому підході, метою якої є створення необхідних умов для методичного зростання науково-педагогічних працівників (далі – НПП) та персоналу ЗВО в процесі формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

Під час досліджень нами було визначено, що основними педагогічними умовами, які впливають на готовність майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу є: соціально-педагогічні, інноваційні, організаційно-педагогічні, навчально-методичні, діагностичні та інституційно-організаційні. На нашу думку, ці педагогічні умови мають забезпечити формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу через освітню й виховну діяльність та через інституалізацію гендерної політики в ЗВО.

Провівши теоретичний аналіз сучасних педагогічних досліджень, ми визначили основні форми методичного супроводу формування готовності курсантів до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу:

На рівні Національної гвардії України: міжнародне підвищення кваліфікації з гендерних питань; міжнародні й державні освітні та наукові заходи; підвищення кваліфікації з гендерних питань для командування ЗВО; виділення коштів для реалізації гендерних досліджень у ЗВО; логістичне забезпечення діяльності НГУ із врахуванням індивідуальних потреб особового складу; приведення нормативно-правових актів НГУ до вимог державної гендерної політики України;

забезпечення прозорості та законності під час розгляду випадків сексуального та гендерного насилля; обмін досвідом; узагальнення та висвітлення передового досвіду з питань дотримання рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; гендерний аудит ЗВО; виставки тощо.

На рівні ЗВО: міжвузівські проекти з гендерних питань, підвищення кваліфікації з гендерних питань для керівництва підрозділів ЗВО; науково-методичні конференції, науково-практичні семінари, проекти професійного розвитку; виділення коштів для реалізації гендерних досліджень у ЗВО; логістичне забезпечення діяльності НГУ із врахуванням індивідуальних потреб особового складу; приведення нормативних та установчих документів ЗВО до вимог державної гендерної політики України; забезпечення прозорості та законності під час розгляду випадків сексуального та гендерного насилля; створення інклюзивного простору; психологічне, педагогічне та методичне консультування з гендерної проблематики; гендерний аудит підрозділів ЗВО; вільний доступ до отримання інформації, фестивалі та інші творчі проекти з гендерних питань, конкурси фахової майстерності; гендерний аналіз службового навантаження, створення умов для поєднання службових і сімейних обов'язків тощо.

На рівні факультету: науково-методичні конференції, науково-практичні семінари, проекти професійного розвитку, консультації, засідання кафедр, творчі групи, веб-спільноти, майстер-класи, узагальнення та презентація досвіду у виданнях та на виставках, конкурси фахової майстерності; гендерний аналіз службового навантаження; створення умов для поєднання службових і сімейних обов'язків; підвищення кваліфікації з гендерних питань для НПП та персоналу факультету; науково-методичні конференції, науково-практичні семінари, проекти професійного розвитку; гендерні дослідження; створення безпечного середовища для служби та роботи; врахуванням індивідуальних потреб особового складу; створення інклюзивного простору; психологічне, педагогічне та методичне консультування з гендерної проблематики; гендерний аудит освітніх програм; вільний доступ до отримання інформації, фестивалі та інші творчі проекти з гендерних питань; конкурси фахової майстерності тощо.

На рівні кафедри: психологічне, педагогічне, методичне консультування з гендерної проблематики; урахування індивідуальних потреб, запитів, вимог кожного учасника методичного супроводу; обговорення питань щодо формування готовності курсантів до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу із залученням учасників освітнього процесу та представників НГУ; науково-методичні конференції, науково-практичні семінари, консультації, засідання кафедр, творчі групи, веб-спільноти, майстер-класи, узагальнення та презентація досвіду у виданнях та на виставках, конкурси фахової майстерності; гендерний аналіз службового навантаження; створення умов для поєднання службових і сімейних обов'язків; підвищення кваліфікації з гендерних питань для НПП та персоналу кафедри; проекти професійного розвитку; гендерні дослідження; створення безпечного середовища для служби та роботи; гендерний аудит освітніх програм; вільний доступ до отримання інформації, фестивалі та інші творчі проекти з гендерних питань; конкурси фахової майстерності тощо.

Розв'язання проблеми формування майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу вимагає відповідних змін у системі вищої освіти, й першочергово переходу від гендерно-нейтральної до гендерно-чутливої моделі вищої освіти. Ця модель повинна бути спрямована на розширення знань, умінь і навичок майбутнього офіцера Національної гвардії України, що передбачає значне, якщо не кардинальне оновлення всіх складових професійної готовності, формування спеціальних компетентностей (гендерної, інклюзивної тощо).

У результаті аналізу професійної взаємодії офіцерів з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу нами була розроблена модель формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу (рис 1).

В основі моделі лежить гендерний підхід, який відображає орієнтацію процесу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу та їхній професійний розвиток.

Професійний розвиток майбутніх офіцерів Національної гвардії України здійснюється під час реалізації двох основних етапів навчання:

1. Етап загальновійськової підготовки – на цьому етапі формуються знання, уміння та вдосконалюються навички курсанта як майбутнього офіцера.

2. Етап спеціальної підготовки – на цьому етапі формуються знання, уміння та вдосконалюються навички курсанта як офіцера за фахом його майбутньої професійної діяльності, відповідно до його майбутньої посади та специфіки завдань конкретної військової частини Національній гвардії України.

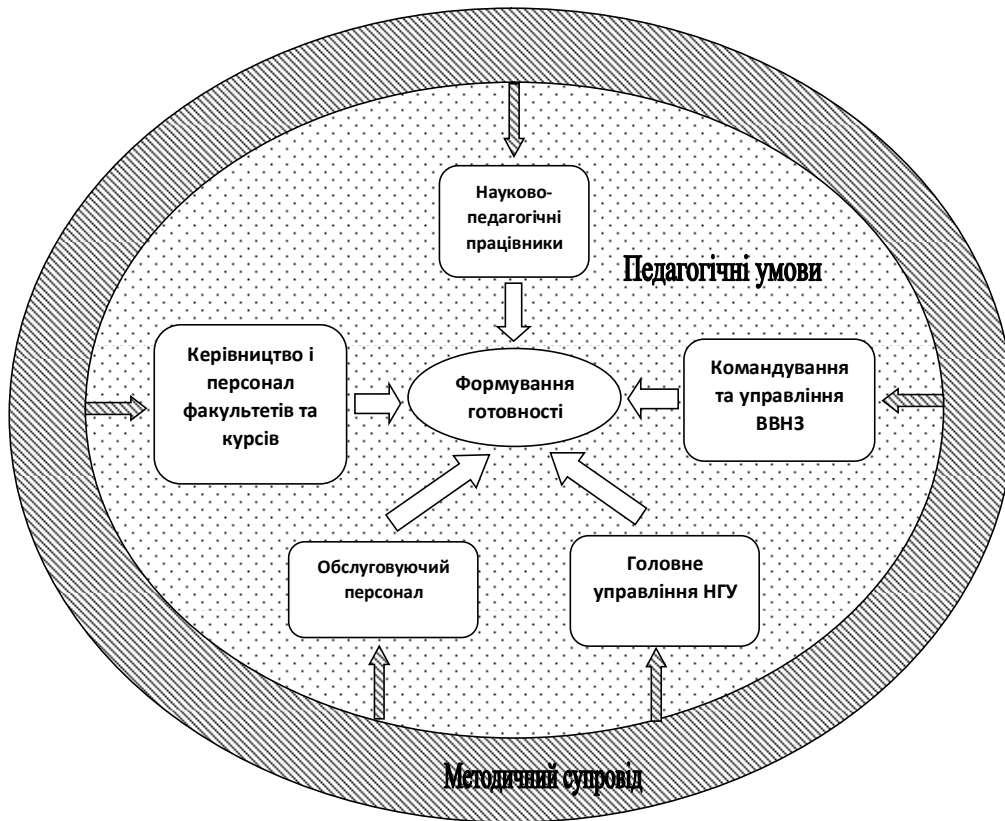


Рис 1. Модель формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

На рисунку 2 ми бачимо, що процес формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу залежить від рівня інтеграції гендерного підходу в освітню та виховну діяльність та від рівня інституалізації державної гендерної політики України (далі – гендерної політики) у вищому військовому закладі освіти.

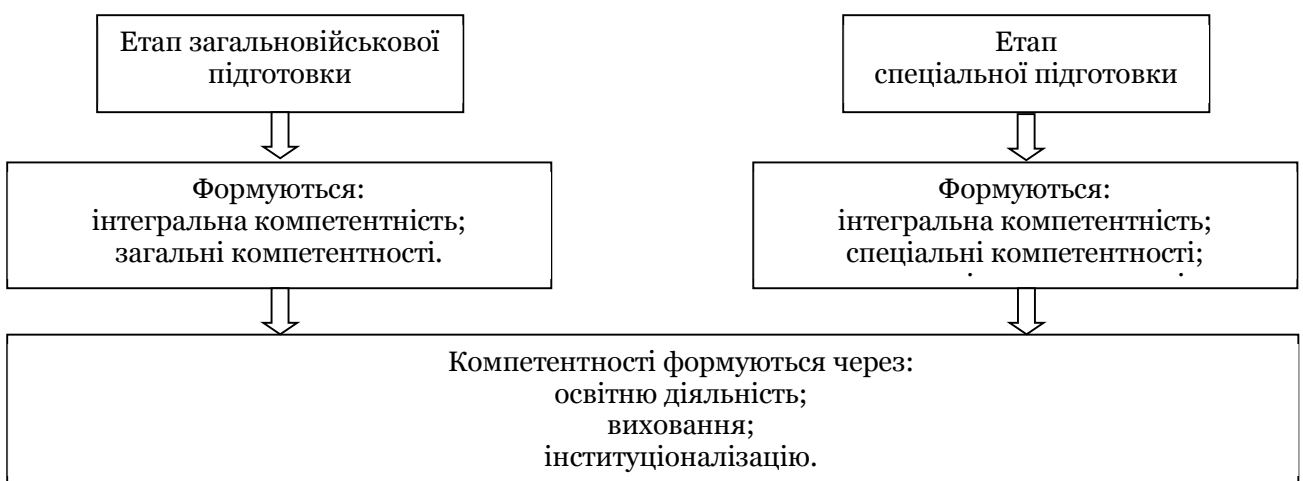


Рис 2. Процес формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

Процес інституалізації гендерної політики є унікальним в кожному закладі вищої освіти (ЗВО), він залежить від:

- рівня відповідності установчих та нормативних документів ЗВО законодавству України з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків;
- наявності у функціональних обов'язках персоналу ЗВО обов'язків щодо реалізації гендерної політики відповідно до специфіки функціональних обов'язків;



- ефективності системи протидії сексуальному та гендерно зумовленому насильству;
- ефективності системи контролю за якістю та повнотою реалізації гендерної політики у ЗВО;
- якості проведення гендерного аналізу.

Інституалізація спонукає керівництво та управління ЗВО до вдосконалення умов військової служби до інклюзивності та недискримінаційності.

Дослідивши механізм досягнення гендерної рівності в академічній сфері та наукових установах, ми визначили основні чотири напрями для гендерного аудиту освітньої діяльності у ЗВО:

1. Гендерно-орієнтований зміст. Застосування гендерно-обумовленого підходу до змістовної частини означає забезпечення відповідності змісту навчальної дисципліни принципу гендерної рівності. Така перспектива передбачає не лише чітку прив'язку до гендерної дискримінації, але й належну увагу до міжгалузевих аспектів через включення інших ознак диференціації (вік, інвалідність, етнічне походження тощо), які можуть перегукуватися з питаннями статі й гендеру.

2. Гендерно-орієнтована педагогічна діяльність. Застосування гендерно-орієнтованого підходу в педагогічній діяльності передбачає осягнення способів інтеграції гендерного підходу в різноманітні методи викладання та форми навчання. Під гендерно-орієнтованою педагогічною діяльністю науковець Фергюсон розуміє методи навчання, які передбачають активну участь курсантів, включають призму особистого досвіду, заохочують до соціальної взаємодії й підзвітності, розвивають навички критичного мислення та аналізу, забезпечують розуміння і врахування ролі соціальних інститутів [17]. Проблемні аспекти, пов'язані з питаннями гендерної рівності, у педагогічній діяльності повинні бути спрямовані на подолання гендерних стереотипів в контексті як професійних знань і поведінки викладацького складу, так і їхньої науково-педагогічної діяльності.

3. Гендерно-орієнтовані структури. Необхідно запровадити гендерно-орієнтовані механізми у сфері гендерного розподілу посад серед персоналу, а також в розрізі композиції педагогічного складу навчальних програм, чи модулів. Такі науково-педагогічні працівники також повинні пройти відповідне професійне навчання щодо ролі гендерної проблематики в контексті їхньої галузі спеціалізації та брати участь у постійному професійному розвитку в цій сфері.

4. Контекст, в якому гендерно-орієнтовані екосистеми надають оглядову інформацію про стан впровадження гендерного підходу в навчальні програми. ЗВО мають запровадити гендерно-орієнтовані екосистеми на засадах наскрізної інституційної підтримки, включаючи рівень співробітників вищої ланки, з метою імплементації гендерного підходу в освітньо-професійних програмах і наукових дослідженнях. Для цього варто асигнувати належні ресурси, а також регулярно проводити аналіз, моніторинг та оцінювання, включаючи інформаційний супровід та обґрунтування актуальності гендерної проблематики. ЗВО мають забезпечити гарантії протидії проявам сексизму, сексуальних домагань та гендерно-обумовленого насильства в межах/між групами науково-педагогічних працівників та студентів [7].

Для того, щоб визначити рівень інтеграції гендерного підходу в освітню діяльність ЗВО, необхідно провести гендерний аудит освітньої діяльності. Для цього нами було створено форму для визначення рівня інтеграції гендерного підходу.

Аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури, аналіз досвіду зарубіжних країн, позитивна практика використання гендерного підходу в різних галузях знань, підтверджують доцільність включення гендерного підходу до освіти в цілому та до виховання. Сутність гендерного підходу у вихованні полягає в уникненні сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на егалітарних засадах, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, ЗВО, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов та можливостей для розвитку, самовдосконалення й самореалізації кожної особистості.

Окремі питання гендерного підходу до виховання у своїх працях розглядали: К. Веселовська, Т. Говорун, О. Кікінежді [4], В. Кравець [8], О. Луценко [9], С. Вихор [1; 2], П. Терзі [15], М. Фіцула [18], У. Токарева [16] та інші. Науковці дійшли думки, що гендерний підхід у вихованні здобувачів вищої освіти – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку здобувачів освіти з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їхньої самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [6].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури основними завданнями гендерного підходу у вихованні майбутніх офіцерів Національної гвардії України є: реалізація гендерного підходу в усіх ланках освітнього та виховного процесу; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їх усвідомлення; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскулітності/фемінітності; створення умов для розвитку індивідуальних здібностей курсантів з метою самореалізації особистості; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки.

Основним засобом впровадження гендерного підходу у вихованні є залучення до освітнього процесу гендерної складової та застосування гендерно-орієнтованого підходу у взаємодії науково-педагогічних працівників, персоналу ЗВО та майбутніх офіцерів Національної гвардії України [5].

**Висновки.** Наведений у статті матеріал дозволяє зробити наступні висновки:

1. У науковій літературі не розкрито поняття «супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу».

2. Методичний супровід формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу – це цілеспрямована спеціально організована діяльність, заснована на науковому та гендерно-орієнтованому підході, метою якої є створення необхідних умов для методичного НПП та персоналу ЗВО під час формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

3. Визначено основні форми методичного супроводу формування готовності курсантів до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу на рівні Національної гвардії України, ЗВО, факультету та кафедри.

4. Розроблена модель формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу. В основі моделі лежить гендерний підхід, який відображає орієнтацію процесу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу на їх професійний розвиток.

5. Визначено, що процес формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу залежить від рівня інтеграції гендерного підходу в освітню та виховну діяльність та від рівня інституалізації державної гендерної політики України у вищому військовому закладі освіти.

6. Установлено, що процес інституалізації гендерної політики є унікальним в кожному ЗВО і він залежить від: рівня відповідності установчих та нормативних документів ЗВО законодавству України з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; наявності у функціональних обов'язках персоналу ЗВО обов'язків щодо реалізації гендерної політики відповідно до специфіки функціональних обов'язків; ефективності системи протидії сексуальному та гендерно зумовленому насильству; ефективності системи контролю за якістю та повнотою реалізації гендерної політики у ЗВО; якості проведення гендерного аналізу.

7. Дослідивши механізм досягнення гендерної рівності в академічній сфері та наукових установах, ми визначили основні чотири напрями для гендерного аудиту освітньої діяльності у ЗВО: Гендерно-орієнтований зміст; гендерно-орієнтована педагогічна діяльність; гендерно-орієнтовані структури; контекст в якому гендерно-орієнтовані екосистеми надають оглядову інформацію про стан впровадження гендерного підходу в навчальні програми.

8. На основі проведення теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що основними завданнями гендерного підходу у вихованні майбутніх офіцерів Національної гвардії України є: реалізація гендерного підходу в усіх ланках освітнього процесу та виховання; створення умов для розвитку індивідуальних здібностей курсантів з метою самореалізації особистості; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскулітності/фемінітності; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їхнього усвідомлення; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки.

9. Подальші перспективи досліджень методичного супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу доцільно спрямовувати на організацію експериментального дослідження ефективності моделі методичного супроводу формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на засадах гендерного підходу.

## Література

1. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2003. № 13. С. 3–8.
2. Вихор С. Т. Виховання школярів різної статі та гендерний підхід у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Педагогічний пошук. *Науково-методичний вісник управління освіти і науки Волинської облдержадміністрації та Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2005. № 1 (№ 45). С. 6–9.
3. Вихор С. Т. Гендерне виховання: паралелі кризь століття. *Наука і сучасність*. Зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. К.: Логос, 2003. Том ХІІ. С. 82–90.

4. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. № 4. С. 56–68.
5. Дослідження (GEAR-tool) Європейської комісії. URL: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>. (дата звернення: 05.06.2023).
6. Кожем'якіна І. В. Дистанційний формат науково-методичного супровіду педагогів НУШ в умовах післядипломної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / упоряд. та гол. ред. О.О. Матвеева*. Х., 2022. С. 41–53.
7. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навч. посіб. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
8. Луценко О. А. Навчальна програма «Гендерна педагогіка». Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. К. : ПЦ Фоліант, 2004. С. 45–105.
9. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації. 2012. No 8-9. С.28–32.
10. Методичні рекомендації з інтеграції гендерних підходів у систему підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони України / Олена Волобуєва та ін. Київ : ФОП Клименко Ю. Я., 2021. 292 с.
11. Міщенко С. Г. Методичний супровід професійного зростання викладача. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпро, 2016. № 2. С. 238–243.
12. Руденко Ю. А., Галятовська К. С. Методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2018. № 3. С. 43–48.
13. Сапожников С., Теплицька А. Деякі методологічні орієнтири до формування готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: збірник тез конф., м. Дніпро, 5-6 квітня 2023 р. м. Дніпро, 2023. С. 83-88.
14. Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022-2024 роки з її реалізації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text>. (дата звернення: 05.06.2023).
15. Терзі П. П. Формування гендерної культури в студентів вищих технічних закладів навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. -пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 24 с.
16. Ферюсон 2020. Дослідженнях (GEAR-tool) Європейської комісії. URL: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>. (дата звернення: 05.06.2023).
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
18. Цокур О. С. Формування гендерної культури майбутніх фахівців упродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі: аналіз концептуальних засад дослідження. Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії / ред. наук. кол. В. П. Кравець та інші. Т., 2011. С. 640-646.

## References

1. Bekh I. D. Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Readiness of the teacher for innovative activities]. *Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Zhytomyr, 2003. № 13. S. 3–8.
2. Vykhor S. T. Vykhovannia shkoliariv riznoi stati ta hendernyi pidkhid u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly. *Pedahohichnyi poshuk [Education of schoolchildren of different sexes and gender approach in the educational process of a comprehensive school. Pedagogical search]*. *Naukovo-metodychnyi visnyk upravlinnia osvity i nauky Volynskoi obldierzhadministratsii ta Volynskoho instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity*. 2005. № 1 (№ 45). S. 6–9.
3. Vykhor S. T. Henderne vykhovannia: paraleli kriz stolittia [Gender education: parallels through the centuries]. *Nauka i suchasnist. Nauka i suchasnist : Zb. nauk. pr. Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova*. K.: Lohos, 2003. Tom XLI. S. 82–90.
4. Hovorun T. V., Kikinezhdii O. M. Henderna ideolohiia u navchalno-vykhovnomu protsesi [Gender ideology in the educational process]. *Osvita i upravlinnia*, 2003. Т. 6. № 4. С. 56–68.
5. Doslidzhennia (GEAR-tool) Yevropeiskoi komisii [Research (GEAR-tool) of the European Commission]. URL: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>.
6. Kozhem'iakina I. V. Dystantsiinyi format naukovo-metodychnoho suprovиду pedahohiv NUSH v umovakh pislidyplomnoi osvity [Distance format of scientific and methodical support of NUSH teachers in the conditions of postgraduate education]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty : zb. nauk. pr. / uporiad. ta hol. red. O. O. Matvieieva*. Kh., 2022. S. 41–53.
7. Kravets V. P. Genderna pedahohika [Gender pedagogy]: navch. posib. Ternopil : Dzhura, 2003. 416 s.
8. Lutsenko O. A. Navchalna prohrama «Henderna pedahohika» [Educational program "Gender Pedagogy"]. *Khrestomatiia navchalnykh program z problem gendernoho rozvytku*. K. : PTs Foliant, 2004. S. 45–105.
9. Marynovska O. Naukovo-metodychnyi suprovід uprovadzhennia pedahohichnykh innovatsii: sutnist, spetsyfyka, oriientyry realizatsii [Scientific and methodological support for the implementation of pedagogical innovations: essence, specifics, guidelines for implementation]. 2012. No 8-9. S.28–32.
10. *Metodychni rekomendatsii z intehratsii gendernykh pidkhodiv u systemu pidhotovky fakhivtsiv dlia sektoru bezpeky i oborony Ukrainy [Methodological recommendations for the integration of gender approaches in the system of training specialists for the security and defense sector of Ukraine]* / Olena Volobuieva ta in. Kyiv : FOP Klymenko Yu. Ya., 2021. 292 s.
11. Mishchenko S. H. Metodychnyi suprovід profesiinoho zrostannia vykladacha [Methodical support of the teacher's professional growth]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Dnipro, 2016. № 2. S. 238–243.

12. Rudenko Yu. A., Haliatovska K. S. Metodychnyi suprovid formuvannia movlennievo-tvorchoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Methodical support for the formation of speech and creative competence of future teachers of preschool education institutions]. Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Odesa, 2018. № 3. S. 43–48.
13. Sapozhnykov S., Teplytska A. Deiaki metodolohichni oriientyry do formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery do sotsialnoi pidtrymky batkiv ditei z osoblyvymy potrebamy [Some methodological guidelines for the formation of the readiness of future specialists in the socio-economic sphere for social support of parents of children with special needs]. Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu sotsiokulturnomu prostori : zbirnyk tez konf., m. Dnipro, 5-6 kvitnia 2023 r. m. Dnipro, 2023. S. 83-88.
14. Stratehii vprovadzhennia hendernoї rıvnosti u sferi osvity do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv na 2022-2024 roky z yii realizatsii [Strategies for the implementation of gender equality in the field of education until 2030 and approval of the operational plan of measures for 2022-2024 for its implementation]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text>.
15. Terzi P. P. Formuvannia hendernoї kultury v studentiv vyshchych tekhnichnykh zakladiv navchalnykh zakladiv [Formation of gender culture in students of higher technical institutions of educational institutions] : avtoref. dys. ... kand. -ped. nauk : 13.00.04. Kirovohrad, 2007. 24 s.
16. Ferhiuson 2020. Doslidzhenniakh (GEAR-tool) Yevropeiskoi komisii [Research (GEAR-tool) of the European Commission]. URL: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>.
17. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school] : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2006. 352 s.
18. Tsokur O. S. Formuvannia hendernoї kultury maibutnikh fakhivtsiv uprodovzh yikhnoi profesiinoї pidhotovky u vyshchomu navchalnomu zakladi: analiz kontseptualnykh zasad doslidzhennia [Formation of gender culture of future specialists during their professional training in a higher educational institution: analysis of the conceptual foundations of the study]. Henderna osvita–resurs rozvytku parytetnoi demokratii / red. nauk. kol. V. P. Kravets ta insh. T., 2011. S. 640-646.

УДК 372.878:37.036:159.954

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-60-65>

**ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК**

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

[valentina.frytsiuk@gmail.com](mailto:valentina.frytsiuk@gmail.com)

доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ЛЮДМИЛА МАРЦЕВА**

<https://orcid.org/0000-0001-5037-6565>

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

доктор педагогічних наук, доцент  
Державного університету «Житомирська політехніка»  
вул. Чуднівська, 103, м. Житомир

**ЛЮДМИЛА ЛЮБАРСЬКА**

<https://orcid.org/0000-0003-3342-8276>

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

аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## СТВОРЕННЯ ПІДТРИМУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*У статті наголошено про те, що серед основних умов середовища, які забезпечують креативний розвиток особистості є такі параметри середовища, як безоцінність, прийняття, невизначеність і проблемність. Доведено, що для ефективного розвитку креативності варто забезпечити студентам демонстрування зразків креативної поведінки, адже для того, щоб індивід розвивався як творча особистість, недостатньо забрати перепони й зняти контроль свідомості; потрібно, щоб структура свідомості стала іншою, необхідний позитивний зразок творчої поведінки.*

**Ключові слова:** креативність, майбутні фахівці, професійна підготовка, підтримуюче середовище.

**VALENTYNA FRYTSIUK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Vinnytsia  
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

**LYUDMYLA MARTSEVA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Zhytomyr Polytechnic State University,  
St. Chudnivska, 103, Zhytomyr

**LYUDMYLA LYUBARSKA**

graduate student of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical  
University  
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

## **ORGANIZATION OF A SUPPORTIVE ENVIRONMENT FOR CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS**

*The article describes some conditions that ensure the creative development of the personality. Studies were analyzed in which such parameters of the environment as valuelessness, acceptance, uncertainty and problematic were defined. It has been proven that for the effective development of creativity, it is necessary to ensure that students demonstrate examples of creative behavior. It is necessary to remove obstacles, remove control of consciousness; it is necessary that the structure of consciousness becomes different, a positive example of creative behavior is necessary. An important condition for the effective development of the creativity of future specialists is the education of the teacher's own creativity. The teacher himself must constantly overcome the force of inertia, template, formality in teaching. An essential prerequisite for the successful formation of the creativity of future specialists should be such teacher qualities as erudition, contact, persuasiveness of judgments, language and personal emotionality, the ability to be an interesting interlocutor, mastery, the lesson is designed to provide didactic, educational, informational tasks; at the same time, it should transform training into self-education of students, focus on the creative application of acquired knowledge and contribute to the formation of a creative type of personality of the future specialist. The article proves that for the effective development of creativity, it is necessary to ensure that students demonstrate examples of creative behavior. A creative example is observed by a group of individuals and can cause imitation on their part. The presence of examples of creative behavior in the microenvironment and the attempt to imitate them work to actualize the cognitive aspect of creativity.*

**Key words:** *creativity, future specialists, professional training, supportive environment.*

Стратегія розвитку національної системи освіти на рівні законодавчого забезпечення, галузевих стандартів вищої освіти, освітніх програм передбачає постійний інтелектуальний, духовний, культурний розвиток майбутнього фахівця, розкриття потенціалу особистості та її самовдосконалення. Модернізація змісту та методів вищої освіти спрямована на формування таких якостей суб'єкта освітнього процесу, як активність, самостійність, ініціативність, відповідальність та креативність, які в подальшому мають уможливити успішне професійне становлення людини, її особистісну самореалізацію в сучасних соціально-економічних умовах [4]. Тому актуальною проблемою залишається визначення умов і чинників розвитку креативності як важливої особистісної якості.

Креативність є інтегральною якістю особистості, яка визначає здатність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності та проявляється через спроможність бачити проблеми, знаходити нові оригінальні й продуктивні шляхи їх вирішення і сприяє створенню творчого продукту [1]. Тому проблема розвитку креативності майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти є актуальною, зокрема в аспекті визначення організаційно-педагогічних умов формування креативності студентів, однією з яких є створення підтримуючого середовища.

У психолого-педагогічній проблематиці останніх років креативність посідає чільне місце. Вагомим є внесок у досліджувану проблему зарубіжних науковців: Дж. Гілфорда, А. Маслоу, С. Медніка, Р. Стернберга, Е. Торренса та ін. Окремі аспекти формування креативності особистості розкрито в працях Н. Добровольської, О. Кононко, О. Куцевол, С. Литвиненко, Р. Павлюка, Л. Петришин, Л. Рябовол, А. Сологуба, В. Фадеєва та інших. Дотичними до нашого є дослідження щодо креативності, творчого потенціалу О. Акімової, Н. Вишнякової, С. Дмитрук, Н. Кічук, В. Моляко, З. Слєпкань та ін. Науковці наголошують на тому, що професійного успіху й кар'єрного просування досягають фахівці, які володіють високим рівнем професійної самосвідомості, інноваційності та креативності. Попри те, що нині розвиток креативності в освітній системі є досить популярною проблемою для зарубіжних і вітчизняних досліджень, – особливості і механізми її прояву в різних аспектах вивчення педагогічних явищ вимагають додаткового розгляду [1].

Безсумнівно, важливим завданням сучасної вищої освіти є розвиток креативності майбутніх фахівців на етапі професійної підготовки, оскільки саме в період формування професійно значущих якостей найбільш успішно відбувається актуалізація творчого потенціалу, необхідного не тільки в подальшій професійній діяльності, а й для саморозвитку й самоактуалізації особистості майбутнього фахівця [3; 7].

Про особливості створення підтримуючого середовища можна знайти нині чимало інформації. Зокрема, існують спеціальні програми, наприклад, відеокурс «Створення підтримуючого

середовища в освітньому просторі» тривалістю 30 академічних годин (<https://tr-psy.com/3254-2/>), доволі часто можна знайти матеріали про створення інклюзивного підтримуючого середовища, актуальною нині є проблема створення підтримуючого середовища для дітей з окупованих територій тощо. Однак, зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі створення підтримуючого середовища в освітньому просторі університету, власне, з метою розвитку креативності майбутніх фахівців недостатньо.

**Метою** статті є аналіз сучасного стану та особливостей створення підтримуючого середовища в освітньому просторі університету з метою розвитку креативності майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що в наукових працях дослідників, які займаються проблемою розвитку креативності особистості чітко простежується зв'язок між розвитком креативності особистості й оточуючим середовищем.

Вивчаючи зв'язок креативності та середовища, варто відзначити існування двох протилежних і однаковою мірою помилкових точок зору: «все дано від народження» і «все визначається середовищем». Ми виходимо з того, що креативність (на відміну від загального інтелекту) меншою мірою детермінована генетично й більше залежить від досвіду взаємодії індивіда з соціальним мікросередовищем.

Дослідники, які визнають значущість середовища для становлення таланту, зокрема, стверджують, що для будь-якої творчості необхідний певний ступінь обдарованості й відповідне виховання. Останнє розвиває нахили в напрямі виявлення природних обдарувань, завдяки чому, урешті-решт, виникає майже непереборне прагнення або потяг до творчої діяльності, безпосереднім визначенням її завдань є навколишнє середовище [6].

Уважаємо, що значну роль у становленні креативності майбутнього фахівця належить викладачеві закладу вищої освіти, оскільки саме він є організатором такого середовища, регулятором і контролером. Він може організовувати різні елементи середовища, поєднувати їх різноманітним чином, щоб вони здійснювали те завдання, яке йому потрібне.

До умов мікросередовища, які сприяють формуванню креативності, відносять відсутність регламентації поведінки. Якщо в мікросередовищі немає певних правил, що передбачають поведінку кожного, то необхідно враховувати індивідуальні фактори. Тільки в малорегламентованому середовищі можлива повноцінна реалізація вибору, який ґрунтується на індивідуальних перевагах (в регламентованому середовищі – на усвідомленні необхідності). Нерегламентоване середовище більше відповідає потребі самовираження, у ньому немає раніше запланованих еталонів. Саме відсутність регламентації поведінки вважаємо важливим чинником створення такого підтримуючого середовища, яке б максимально надавало можливості для розвитку креативності особистості майбутнього фахівця.

Відмінність між нерегламентованим і регламентованим середовищем спостерігається й стосовно розподілу соціальних ролей. Якщо педагог реалізує авторитарно-репродуктивну модель – виникає бар'єр між ним і учнями. Протилежною є педагогіка співтворчості, де педагог є співробітником. При цьому спостерігається нерегламентованість взаємин учителя та учня, відсутні заборони та оцінка з боку вчителя, є вибір і підтримка.

Загальновідомо, що на можливість людини розвивати свої здібності до найвищого рівня креативної результативності глибокий вплив здійснюють такі фактори, як умови в сім'ї, школі, закладі вищої освіти. Тому фактор створення відповідного середовища в університеті обов'язково необхідно враховувати й використовувати.

Варто згадати про дослідження, присвячені впливу ставлення батьків до дітей на розвиток креативності. Результати таких досліджень свідчать про те, що батьки креативних дітей відзначали в своїх дітях менше недоліків, ніж батьки інтелектуалів. Вони показували своє схвальне ставлення до індивідуальності дитини і впевненість у тому, що дитина здатна чинити й робити все правильно. Якщо батьки інтелектуалів більше уваги приділяли зовнішнім факторам, що сприяють кар'єрі дитини, то батьки креативів – внутрішнім якостям дитини. Уважаємо, що спираючись саме на внутрішні якості здобувачів викладачі закладів вищої освіти мають розвивати креативність студентів.

Повертаючись до значення сім'ї у розвитку креативності особистості, зауважимо, що для сімейного оточення, яке впливає на розвиток креативності, характерні уважне ставлення до потреб дитини з боку батьків, незначний зовнішній контроль за поведінкою, відсутність зайвої вимогливості, наявність творчих членів сім'ї (або наставників) і підтримка нестереотипної поведінки.

Погоджуємося з науковцями, які вважають, що розвиток креативності може відбуватись за таким механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища й наслідування формується система мотивів і особистісних рис (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється на актуальну креативність [6].

Отже, середовище, де, з одного боку, є увага до особистості, а, з іншого боку, до неї висуваються різні, неузгоджені вимоги, де малий зовнішній контроль за поведінкою, де є творчі особистості й

підтримується нестереотипна поведінка, сприяє розвитку креативності. Проте, чи стане особистість креативною чи ні, – залежить від мотивації, компетентності в тій сфері творчості, яку вона для себе обрала, а також від тих зовнішніх умов, які надасть їй суспільство.

Більшість психологів (Е. де Боно, Р. Стернберг, К. Роджерс) стверджують, що креативні здібності за допомогою спеціально організованих занять і створення збагаченого середовища можуть бути стимульовані й поліпшені. Вони підкреслюють особливе значення підтримуючого середовища, яке б заохочувало творчі досягнення.

Висловлюються ідеї про те, що можна володіти всіма внутрішніми ресурсами, необхідними для творчої продуктивності, але без певної підтримки зовнішнього середовища творчі здібності людини можуть ніколи не проявитись. Визнається обов'язковим наявність підтримуючого середовища, що сприяє розвитку креативності.

Варто зазначити важливий факт: психологічні дослідження до цього часу не виявили успадкування індивідуальних відмінностей щодо креативності. Тому більшість учених звертає увагу саме на фактори зовнішнього середовища, які можуть справити позитивний або негативний вплив на розвиток цієї якості.

Серед основних умов, які забезпечують креативний розвиток, у дослідженнях найчастіше звертають увагу на такі параметри середовища, як безоцінність, прийняття, невизначеність і проблемність [6].

Безоцінність – відсутність зовнішньої оцінки. Безоцінність не означає, що немає реакції педагога, але ця реакція має зберігати внутрішнє джерело оцінки студента, вона не ставить його в залежність від зовнішніх сил.

Прийняття – доброзичливість до особистості, безумовно цінної, незалежно від її стану в даний момент, поведінки або почуттів. Безоцінність і прийняття забезпечують психологічну безпеку особистості у виявленні її креативності.

Проблемність є поштовхом до розгортання креативного процесу. Невизначеність у постановці завдання виводить розв'язання проблемної ситуації на креативний рівень.

Отже, можемо стверджувати про те, що, якщо в сім'ї культивується регламентація поведінки, висуваються однакові вимоги до всіх дітей, існують гармонійні стосунки між членами сім'ї – то це призводить до низького рівня креативності дітей. Були виявлені позитивні кореляції між негармонійними емоційними відносинами в сім'ї, психотичністю батьків і високим рівнем креативності дітей. Менша однозначність вимог не сприяє утворенню суворих стереотипів і позитивно впливає на розвиток креативності. Вимоги досягати успіхів слухняністю не сприяють розвитку незалежності і, як наслідок, креативності.

Ми вважаємо, що описані закономірності можуть бути справедливими стосовно інших вікових категорій, зокрема студентів, їх повною мірою можна враховувати у процесі розвитку креативності майбутніх фахівців.

Якщо викладач під час занять намагається дотримуватися принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей – у нього з'являється чимало можливостей створити таке мікросередовище, де можна сприяти виникненню й розвитку потреби в пошуку; передбачити різні шляхи організації і засвоєння програмного матеріалу відповідно до індивідуальних особливостей студентів; подбати про атмосферу співтворчості.

Студента потрібно налаштовувати на те, що його власна ініціатива не може бути покарана, тому що це вбиває творчі наміри і прагнення, пригніблює творчі можливості. Коли не підтримують надію на успіх – діяльність спрямовується на уникнення невдач, конфліктів, ризику, при цьому творчі процеси блокуються, не розвиваються. У чому має підтримати ініціативу студента (наприклад, майбутнього вчителя технологій) викладач? У набутті, передусім, різних професійних компетентностей.

Для визначення професійних компетентностей, наприклад, учителя технологій доцільно розглянути основні завдання, що можливо виконати лише за допомогою освітньої галузі «Технологія»: знайомство з основами сучасного виробництва, спираючись на закономірності розвитку природи і суспільства, що вивчаються учнями на предметах з основ наук; забезпечення професійного самовизначення школярів, беручи за основу професійну орієнтацію на різні сфери виробництва; формування в учнів у процесі предметно-перетворюючої, конструкторської та художньо-конструкторської діяльності таких якостей особистості, котрі необхідні для майбутньої трудової діяльності в різних сферах виробництва; сприяння розвитку творчого ставлення особистості до продуктивної праці на основі індивідуального підходу до учнів та диференціації змісту і процесу навчання.

Логіка предмету і змістова сторона освітньої галузі «Технологія» виводять на передній план технологічну складову трудового навчання, що включає не тільки практичні, а й матеріалознавчі, технологічні, конструкторські й загальнотехнічні знання, котрі створюють цілісну картину технократичного суспільства. Перехід від предмету «Трудове навчання» до освітньої галузі «Технологія» означає і перехід від об'єкту технології як процесу в матеріальному значенні до об'єкту

технології в багатоаспектному його значенні, що включає і такі поняття, як енергія й інформація [2, с. 47].

Майбутньому вчителю технологій у своїй педагогічній діяльності необхідно мати широкий світогляд і добрий естетичний смак, знати виробництво, вміти перспективно думати, володіти аналітичними та об'ємними методами пошуку форми, добре знати конструкційні та оздоблювальні матеріали, мати високий рівень інформаційно-комунікаційної компетентності та, безумовно, креативності.

Педагогу не варто надто суворо, категорично негативно оцінювати те, що студент зробив самостійно. Авторитет викладача має зберігатись, але студентові не слід цілковито на нього покладатись. Тільки подолання залежності від авторитету і тиску інших може сприяти створенню нового, оригінального, своєрідного. Необхідне доброзичливе ставлення і прийняття, що забезпечує психологічну безпеку і сприяє виявленню креативності.

Оскільки проблемність є поштовхом для розгортання креативного процесу, викладач має частіше створювати проблемні ситуації. Зазначимо, що проблемними є тільки ті завдання, розв'язання яких передбачає хоча і керований викладачем, але самостійний пошук невідомих закономірностей, способів дій. Такі завдання збуджують активну розумову діяльність, підтримують цікавість, а зроблене студентом самостійне відкриття приносить емоційне задоволення і краще закріплюється у пам'яті, ніж знання, що даються у готовому вигляді. Це стосується усіх видів роботи. Варто зазначити, що середовище може відіграти як стимулюючу роль у розвитку креативності особистості, так і згубну.

Для ефективного розвитку креативності, на думку науковців, варто також забезпечити студентам демонстрування зразків креативної поведінки, адже для того, щоб індивід розвивався як творча особистість, недостатньо забрати перепони і зняти контроль свідомості; потрібно, щоб структура свідомості стала іншою, необхідний позитивний зразок творчої поведінки.

Креативний зразок, з точки зору науковців, спостерігається групою індивідуумів і може викликати наслідування з їхнього боку. Наявність зразків креативної поведінки в мікросередовищі і спроба їх наслідування, працюють на актуалізацію когнітивного аспекту креативності, інтенсифікуючи мислительні процеси.

Креативність може бути сформована на когнітивному й мотиваційному рівнях, але не проявляється до набуття певних способів поведінки. Креативний зразок – це поведінковий акт, в якому реалізується креативна ініціатива, що може мати різну цінність. Наприклад, нестандартне застосування предмета, дотепний жарт, глобальне наукове відкриття тощо. Креативні зразки не нав'язуються, а лише демонструються. Це положення відображене в методиці навчання обдарованих дітей К. Текекса (1990).

Студентам потрібні різноманітні можливості для наслідування, але ніякі зовнішні фактори не повинні впливати на їхній вибір.

Засоби пред'явлення креативних зразків мають відповідати вимогам:

- актуальність (поведінковий акт, який містить креативну ініціативу, є цікавим і значущим);
- доступність розуміння (в поведінковому акті міститься все для розуміння його);
- рівність в позиції об'єкта і суб'єкта наслідування.

Модель поведінки сприймається краще, якщо вона демонструється значущою для студента особистістю. Тут виникає певний парадокс. З одного боку, поняття «зразок» суперечить звичному трактуванню творчості як нерегламентованої активності, яка породжує новий продукт. Але, з іншого, – роль такого «зразка» полягає, напевне, у тому, щоб він міг протистояти іншому соціальному зразку – «правильному».

У цьому випадку велика роль належить особистості викладача вищої школи. Він є наочним образом, орієнтиром у професійному розвитку студента. Професійно-педагогічні та особистісні якості викладача сприймаються студентами, перш за все, крізь призму його моральних якостей і вимог майбутньої професійної діяльності. У процесі педагогічної підготовки студентів творчі якості викладача засвоюються й студентами, входять у їхній досвід, педагогічну майстерність.

Уважають, що для розвитку креативності необхідне нерегламентоване середовище з демократичними стосунками та наслідування творчої особистості. У ході професійного становлення вчителя велике значення має фаховий зразок – особистість професіонала, на яку можуть орієнтуватися студенти. Для успішного розвитку креативності необхідний певний рівень опору середовища та заохочення таланту.

Істотною передумовою вдалого формування креативності майбутніх фахівців мають стати такі якості викладача, як ерудиція, контактність, переконливість суджень, мовна й особиста емоційність, здатність бути цікавим співрозмовником, володіння майстерністю, урок покликаний забезпечити дидактичні, виховні, інформаційні завдання; водночас він має перетворювати навчання на самоосвіту студентів, орієнтувати на творче застосування набутих знань і сприяти формуванню ініціативно-творчого типу особистості майбутнього фахівця.



Важливою умовою ефективного розвитку креативності майбутніх фахівців є виховання педагогом власної креативності. Педагог сам мусить постійно долати в собі силу інерції, шаблону, формальності у викладанні.

Але зразком креативної поведінки може виступати не тільки викладач. Загальновідомо, що знання виявляються більш міцними, коли предмет навчальної діяльності є засобом спілкування. Таким співвідношенням діяльності і спілкування характеризується професійна підготовка майбутніх фахівців в університеті. Студентський колектив складають студенти різних курсів, що дозволяє старшокурсникам відчувати свою значущість, а студентам молодших курсів побачити перспективи свого розвитку і зразки креативної поведінки.

**Висновок.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави зробити висновок, що можна володіти всіма внутрішніми ресурсами, необхідними для творчої продуктивності, але без певної підтримки зовнішнього середовища творчі здібності людини можуть ніколи не проявитись. Обов'язковою умовою є наявність підтримуючого середовища, яке сприяє розвитку креативності особистості. Студентам потрібні різноманітні можливості для наслідування, але ніякі зовнішні фактори не мають упливати на їхній вибір. Важливим є демонстрування майбутнім фахівцям креативних зразків, які мають бути актуальними, доступними для розуміння, здатними забезпечити рівність в позиції об'єкта і суб'єкта наслідування.

Перспективним напрямом подальших досліджень є з'ясування інших організаційно-педагогічних умов і чинників розвитку креативності майбутніх фахівців.

### Література

1. Бобрикова Ю. С. Креативність як основа інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів. *Науковий журнал «ΛΟΓΟΣ. Мистецтво наукової думки»*. №2. Лютий, 2019. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/737759.pdf>
2. Глуханюк В. М. Підготовка майбутнього вчителя технологій до екологічного виховання учнів основної школи у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінницький державний педагогічний ун-т імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 19 с.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
4. Саврасов М. В. Регулятивні чинники креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Слов'янськ. 2021. 484 с.
5. Фрицюк В. А. До питання про дефініції креативності. *Шлях освіти*. Київ, 2003. №4. С. 12-14.
6. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінницький державний педагогічний ун-т імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2004. 19 с.
7. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6 (129). С. 107-114.

### References

1. Bobrykova Yu. S. Kreatyvnist yak osnova innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti u protsesi profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv [Creativity as the basis of innovative pedagogical activity in the process of professional training of teacher engineers]. *Naukovyi zhurnal «ΛΟΓΟΣ. Mystetstvo naukovoi dumky»*. №2. Liutyi, 2019.
2. Hlukhaniuk V. M. Pidhotovka maibutnoho vchytelia tekhnolohii do ekolohichnoho vykhovannia uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Preparation of the future technology teacher for environmental education of primary school students in the process of studying professional disciplines]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t imeni M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2011. 19 s.
3. Hrynenko I. V. Pedahohichni umovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the development of creativity of future humanitarian teachers in the process of professional training]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Ternopil, 2008. 192 s.
4. Savrasov M. V. Rehuliatyvni chynnyky kreatyvnosti subiekta navchalno-profesiinoi diialnosti [Regulatory factors of creativity of the subject of educational and professional activity]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Sloviansk. 2021. 484 s.
5. Frytsiuk V. A. Do pytannia pro defynitsii kreatyvnosti [To the question of the definition of creativity]. *Shliakh osvity*. Kyiv, 2003. №4. S. 12-14.
6. Frytsiuk V. A. Formuvannia kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Formation of creativity of future music teachers]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t imeni M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2004. 19 s.
7. Frytsiuk V. A. Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv u tvorchomu osvitnomu seredovyshchi VNZ [Formation of motivation for professional self-development of future teachers in the creative educational environment of universities]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. 2016. № 6 (129). S. 107-114.

УДК 364-322:061.23Пласт]:355.01

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-66-71>

**ОКСАНА ФУШТЕЙ**

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6745>

fyshtey5@gmail.com

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ХРИСТИНА РОМАНИШИН**

<https://orcid.org/0000-0003-1499-2613>

chromanyshyn19@gmail.com

студентка  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ НА ПРИКЛАДІ НСОУ «ПЛАСТ»

*У статті розкрито специфіку волонтерської діяльності під час воєнного стану, Охарактеризовано особливості формування волонтерської діяльності підлітків під час воєнного стану на прикладі НСОУ «Пласт».*

*Проаналізовано найбільш актуальні форми та методи волонтерської діяльності під час воєнного стану на прикладі НСОУ «Пласт», емпірично досліджено особливості волонтерської діяльності під час воєнного стану на прикладі молодіжної організації «Пласт. З метою розроблення та втілення у життя ряду заходів, спрямованих на підвищення рівня зацікавленості і вмотивованості осіб підліткового віку до волонтерської діяльності, запропоновано соціальний проект «Сила небайдужих».*

**Ключові слова:** волонтерська діяльність, воєнний стан, НСОУ «Пласт», підлітки.

**OKSANA FUSHTEJ**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical  
University  
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

**KHRYSTYNA ROMANYSHYN**

Student  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical  
University  
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

## VOLUNTEER ACTIVITIES OF TEENAGERS DURING MARTIAL LAW ON THE EXAMPLE OF NSO OF UKRAINE "PLAST"

*The article reveals the peculiarities of volunteering activities of teenagers during the martial law, focusing on the study of the "Plast" NSOU. The article analyzes current forms and methods of volunteering during martial law, using the example of "Plast" NSOU, and conducts an empirical study of their features. The article reveals the peculiarities of the formation and development of volunteer culture among teenagers, analyzes the most relevant forms and methods of volunteer activity in the conditions of martial law.*

*The significance and positive impact of volunteering on teenagers during crisis situations, in particular martial law, is described in detail. The authors of the article analyzed the specific experience of Plast National Secondary School, which is the largest youth organization in Ukraine, specialized in educating active and responsible citizens. Various aspects of volunteering, such as community awareness, self-determination, emotional resilience and communication skills, are also explored.*

*The research materials are based on the results of an empirical study conducted among the youth of the "Plast" NSOU, which allows you to get a unique insight into the volunteering activities of teenagers during martial law. The study analyzes various aspects of volunteering, including motivations, responsibilities, complex situations and challenges faced by adolescent volunteers under martial law.*

*Based on the results of the research, the article puts forward practical recommendations for improving the effectiveness of volunteering activities of teenagers during martial law. In order to increase the interest and motivation of teenagers in volunteering, the article proposes a social project "The Power of the Careless", aimed at increasing the interest and motivation of teenagers in volunteering. This project involves the development and implementation of a number of activities that stimulate young people to actively participate in various volunteer initiatives, provide support and training in volunteer work.*

*So, the article presents a comprehensive review and analysis of volunteering activities of teenagers in crisis situations, focusing on the impact and effectiveness of the "Plast" NSOU. The article contains valuable recommendations for the development of volunteer culture among young people and contributes to the creation of conditions for increasing the interest of young people in the volunteer movement.*

**Key words:** volunteer activity, martial law, Plast – National Scout Organization of Ukraine, teenagers.

У сучасному суспільстві волонтерство набуває важливого значення для українців, оскільки через суспільно-політичні зміни, економічну нестабільність, соціальну незахищеність зростає потреба населення у професійній допомозі та підтримці [6].

Волонтерський рух – це прояв зацікавленості суспільства в актуальних проблемах, признак його свідомості та морального зростання [3]. Війна внесла значні корективи в буденність мирного населення, змушуючи людей поглянути на речі з іншого боку. У воєнний час волонтерство набуло особливого значення й все більше поширилося в маси. Бажання допомогти стало значним поштовхом для українського суспільства в усвідомленні важливості активізації власних дій і включенні в соціальні проблеми. Від початку війни значно збільшилася кількість волонтерів, які почали активно займатися допомогою нашої армії, наприклад, збір гуманітарної допомоги, створення різних благодійних зборів коштів на закупівлю необхідних речей на фронт, щоденні внески з боку суспільства.

Збільшення актуальності волонтерського руху вплинуло й на мислення українських громадян, адже таке активне просування благодійної діяльності свідчить про моральне зростання свідомості нашого суспільства, це також яскравий показник прагнення миру й свободи, захисту власного народу, включеності в жакливу проблему, яка охопила нашу сучасність. Відтак, збільшується кількість організацій і соціально активних громадян, які усвідомлено починають займатися волонтерською діяльністю. З огляду на затребуваність волонтерської допомоги, підвищення її дієвості і результативності постає необхідність вивчення волонтерської діяльності під час військового стану на прикладі НСОУ Пласт.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання волонтерської діяльності була і залишається предметом дослідження багатьох українських та закордонних науковців. Теоретична основа вивчення соціального змісту волонтерської діяльності та питання організації волонтерів вивчалися вітчизняними дослідниками Т. Журавель, Н. Тимошенко та Т. Спіріною. Особливості діяльності волонтерів у громадських організаціях розкрито на шпальтах наукових праць О. Кузьменка, Ю. Поліщука та О. Карпенко. До проблем волонтерської діяльності в Україні також зверталися дослідники О. Безпалько, А. Капська, С. Маккарлі, Л. Чухрай, С. Харченко й інші. Серед зарубіжних дослідників значний науковий інтерес викликають доробки М. Белуччі, А. Віллема, Л. Геренса, Дж. Менетса, та ін. Проте, розкрити феномен українського волонтерства поки не вдалося жодному вченому, адже воно унікальне в своїй природі [4].

**Мета статті** – представити результати теоретичного та емпіричного дослідження волонтерської діяльності підлітків в Україні в умовах воєнного стану на прикладі НСОУ «Пласт».

Максимального поширення українське волонтерство набуло в 2022 році, під час повномасштабного вторгнення РФ в Україну. Якщо до 2022 року волонтери в Україні займалися просвітництвом, профілактикою шкідливих звичок та негативних соціальних явищ, організацією дозвілля дітей та молоді, соціально-правовим захистом нужденних та різноманітною іншою роботою, то в 2022 році волонтерство переорієнтувалося на рівень масових грошових зборів на амуніцію військовим, організуються масові штаби, які забезпечують всім необхідним людей постраждалих від воєнних дій. Волонтери відбудовують зруйновані міста, працюють з дітьми забезпечуючи їм соціально-психологічну адаптацію після приїзду з східної частини України та багато інших видів волонтерської діяльності.

В умовах воєнного стану в Україні кількість волонтерів зросла у 8,4 рази [3]. Левова частка таких людей, вихідці з різних громадських, скаутських чи просто благодійних організацій в тому числі НСОУ «Пласт». З початком повномасштабного вторгнення велика кількість пластових осередків, здебільшого на західній частині України переформувалися у волонтерські штаби, які працюють і до тепер.

Якщо, ми звернемося до зарубіжного досвіду волонтерської діяльності в Європі, то побачимо, що там волонтерами стають студенти, які таким чином набувають для себе досвіду та розвиваються, або дорослі люди чи пенсіонери вже реалізовані в житті, які прагнуть бути залучені в колектив, знайти друзів, іншими словами задовільними свої потреби в спілкуванні за спільною справою [3; 7]. Така модель залучення до волонтерської діяльності зовсім відрізняється від української.

Дослідження європейських учених доводять, що чим бідніша країна, тим менше в ній залучених волонтерів [4]. Але виникає питання, як країна, яка посідає аж 134 сходинку в рейтингу ВВП на душу населення у світі, здобула таку кількість волонтерів? Крім того, кількість волонтерів в Україні збільшується з кожним днем.

Варто почати дослідження з благодійних організацій, оскільки більшість теперішніх волонтерів вихідці сама з них. Візьмемо до прикладу Національну скаутську організацію України «Пласт» одну з найстаріших та найчисельніших скаутських організацій. Організація сприяє всебічному патріотичному вихованню і самовихованню української молоді на засадах християнської моралі. Керівництво «Пласту» передбачало початок повномасштабного вторгнення тому, ще наприкінці 2021 року поширила інформацію щодо дій усіх пластунів та пластунок, дорослих і дітей у разі нього. 24 лютого майже всі Пластові осередки по різних містах України переформувалися у волонтерські

штаби за вказівкою керівного органу Пласту. Найбільший волонтерський штаб розмістився у Львові, де працює і до нині. Він спеціалізується у двох напрямках: закупівля амуніції та спорядження для військових; допомога цивільним та внутрішньо переміщеним особам..

Також варто згадати про створення фонду підтримки пластунів-військовиків, фонд приймає запити військових на спорядження, медикаменти та амуніцію та забезпечує їх. Більшість великих осередків теж переформувалися та працюють з гуманітарною допомогою, підлітки допомагають сортувати та пакувати одяг, збирати продуктові набори та роздавати їх потребуючим.

В маленьких осередках підлітки займаються виготовленням окопних свічок, енергетичних батончиків, ліплять вареники, виготовляють сухі борщі, які в свою чергу відправляють військовим. Пластуни організують благодійні ярмарки збираючи гроші на тепловізори та ремонт бойових автомобілів. Таким чином Пласт привчає своїх юних учасників організації до суспільно-корисної волонтерської праці на благо інших. А це в свою чергу сприяє, покращенню і їх комунікативних, організаторських якостей, знижує рівень стресу в часі воєнного стану, та наближає нашу країну до перемоги.

Здійснивши теоретичний аналіз волонтерської діяльності, ми виявили, що мотиваційна сфера має вагомий вплив на залучення підлітків до волонтерства у воєнний час. З метою дослідження особливостей здійснення волонтерської діяльності в умовах війни, було проведено емпіричне дослідження.. Вибірка складала 56 підлітків. Метою їх залучення було виявлення готовності до здійснення волонтерської діяльності, розвитку комунікативних здібностей та опрацювання мотиваційних стимулів до участі у благодійному русі. Під час реалізації дослідження було використано методики: анкетування для виявлення готовності до участі у волонтерській діяльності; методика «Діагностика мотивації до успіху Т. Елерса»; методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В.В. Синявського і Б.О. Федоришина).

Запропоноване анкетування проводилося з метою отримання інформації щодо внутрішньої готовності до виконання волонтерської діяльності й включеності в соціальні процеси. В ході дослідження було опитана рівна кількість дівчат і хлопці, тобто по 28 осіб кожної статі, 70 % з яких вказали, що здійснювали волонтерську діяльність. 30% – це ті, хто хотів би теж взяти участь у здійсненні волонтерства. На запитання «Чи здійснювали Ви волонтерську діяльність до початку повномасштабного вторгнення» 25% респондентів відповіли, що так, вони займалися волонтерством на постійній основі, 75% – відповіли, що ні, проте поштовхом до здійснення благодійної діяльності стала саме повномасштабне вторгнення (рис 1).

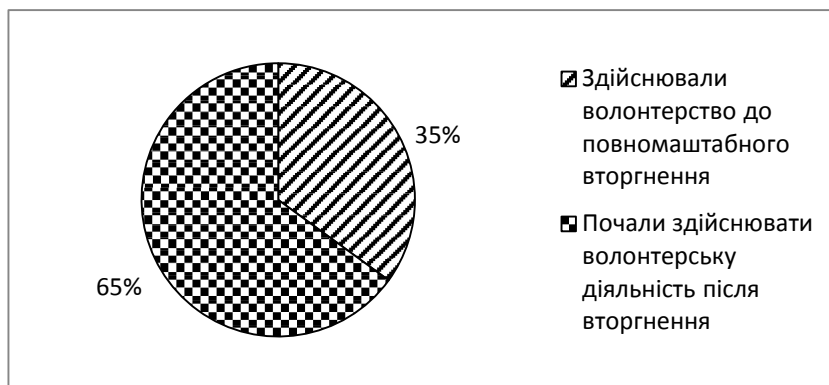


Рис.1. Показники залученості до волонтерської діяльності за результатами анкетування.

Отже, більший відсоток опитаних осіб включилися у волонтерський рух саме після повномасштабного вторгнення, що є показником в моральному зростанні й усвідомленості проблематичності ситуації в країні. Тобто з початком війни, молодь зробила переоцінку своїх внутрішніх стимулів на користь здійснення волонтерства як виду допомоги нашій країні.

В ході анкетування було виявлено, що більшість досліджуваних вважає найважливішою рисою, котрою має володіти волонтер є соціальна відповідальність, також домінували у відповідях така якість як щирість, доброта, співчуття, активність, турбота. Багато респондентів необхідною вважають моральність у волонтерській діяльності. Також, деякі опитувані відзначили такі риси: безкорисливість, ввічливість, толерантність і людяність. Особливо цікавою була думка респондентів про те, що волонтеру має бути властивий альтруїзм, небайдужість, емоційна стабільність, поміркованість, терпіння до людських слабкостей і їх проявів (рис.2).

За середніми показниками ранжування особистісних якостей опитаних можна зрозуміти, що на перші п'ять рейтингових місць важливих для якостей волонтерів вони віднесли, соціальну відповідальність, комунікабельність, готовність допомогти, мотивацію, почуття соціальної

спільності, альтруїзм. Це свідчить про присутність взаємопов'язаних тенденцій: особистість має відчувати єднання з оточенням та потребу діяти соціально відповідально.



Рис. 2. Особистісні якості волонтера за мірою їх значущості.

Наступні питання анкети були націлені на з'ясування рівня зацікавленості й бажання до початку здійснення волонтерства.

На запитання «Чи хотіли б ви реалізувати свої здібності у волонтерстві» 60% відповіли «так», 30% «більше так, ніж ні», 10% «більше ні, ніж так». Тобто, можна зробити висновок, що більший коефіцієнт людей, які не займалися безпосередньо волонтерською діяльністю виявили бажання брати участь у благодійному русі, адже для підлітків, волонтерство виступає не лише в ролі благодійництва, але й в можливості проявити свої здібності в організаторських навичках, комунікації, створенні й підтриманні різних задач й цілей, а також у бажанні зробити свій внесок в допомогу (рис. 3).

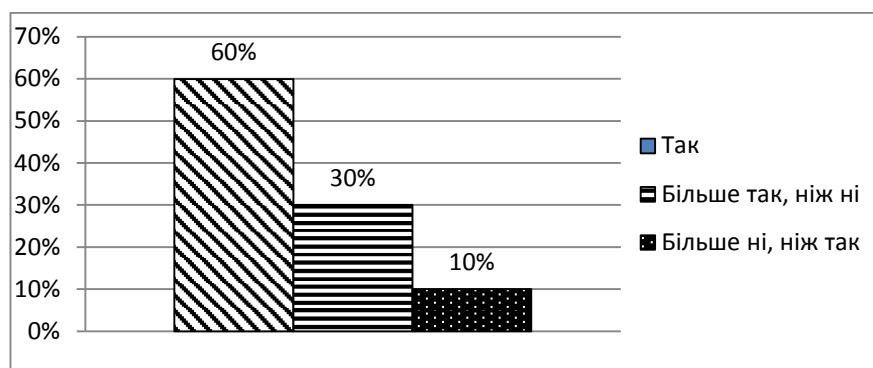


Рис. 3. Виявлення зацікавленості респондентів у здійсненні волонтерства.

Наступним запитанням було «Якщо Ви почнете займатися волонтерством під час воєнного стану, то чи готові Ви після завершення війни продовжувати реалізовувати свій потенціал беручи участь у волонтерському русі?» 45% відповіли, що так, адже їм цікавий даний напрямок діяльності, 25% дали відповідь, що це залежатиме від ситуації, у якій вони будуть перебувати, 30% відповіли, що ні, адже навіть, якщо вони почнуть займатися волонтерством, це буде через потрібність на даному етапі допомогти нашій країні (рис. 4).

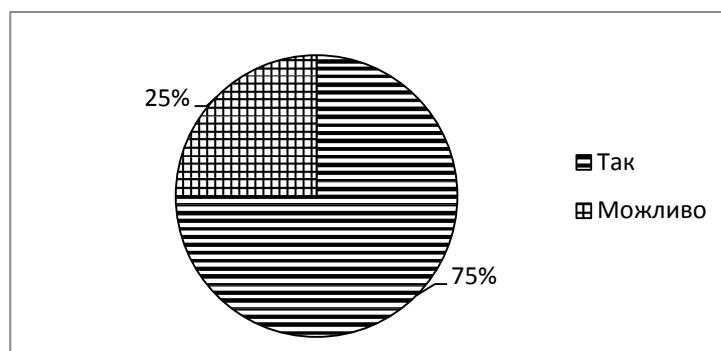


Рис.4 Спрямованість респондентів на реалізацію волонтерства в майбутньому.

Отже, більша частина респондентів націлена на задіяння своїх сил у даній сфері діяльності з перспективою продовження займатися цим у майбутньому, проте, також не малий коефіцієнт досліджуваних виявив пасивність у зацікавленості стосовно цієї теми, й не проявив зацікавленості у темі волонтерства, обґрунтовуючи це тим, що навіть у разі початку ними участі у волонтерському русі, це буде проявом більшої необхідності, ніж власним бажанням.

Отримані результати за методикою Т. Елерса дають нам змогу проаналізувати особливості розвитку мотиваційної спрямованості до успіху в досліджуваних. Результати розподілилися наступним чином: низький рівень мотивації досягнення успіху спостерігається у 14,4% досліджуваних, середній рівень – у 51,8% осіб, високий рівень – у 33,3% досліджуваних. Дуже високий рівень мотивації досягнення успіху не було виявлено (рис.5).

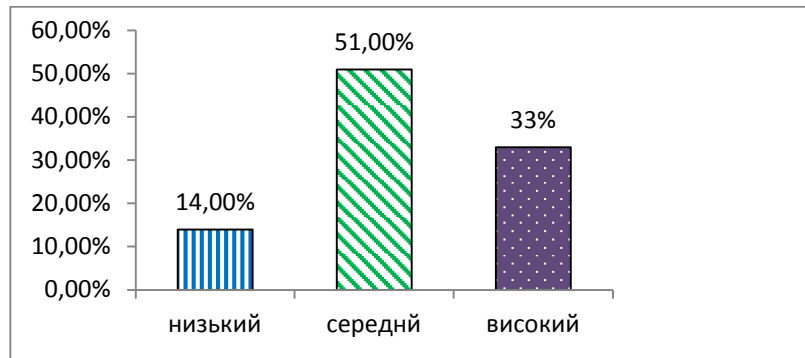


Рис. 5. Результати досліджуваних рівня мотивації досягнення успіху за методикою «Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)».

З результатів, можна побачити, що в групі досліджуваних більше респондентів із середнім та високим рівнем мотивації досягнення успіху. Такий результат можна пояснити тим, що волонтери найбільш сильно мотивовані розвиватися в особистісному зростанні. Адже період часу, в якому вони знаходяться, являється дуже відповідальним та переломним у житті людини. Саме в період воєнного конфлікту люди найбільш активно шукають власне «Я», свій вектор особистісного розвитку. Отже, мотив досягнення успіху являється провідним для більшості досліджуваних. Таким чином, соціально активні особистості із домінуванням мотивації успіху, прагнуть бути успішними та отримати якнайкращі результати у діяльності, в якій вони беруть участь. Для них важливо проявити себе та рухатися в перспективному напрямку.

Застосування цієї методики виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2) розроблену В.В. Синявським та Б.А. Федоришиним. дозволило оцінити здатність волонтерів чітко і швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, діагностувати уміння брати участь в суспільних і групових заходах, уміння впливати на людей а також прагнення до поширення сфери контактів та прояву ініціативи.

Аналіз результатів вивчення комунікативних і організаторських схильностей за допомогою методики КОС-2 засвідчив, що 54% досліджуваних мають середній рівень комунікативних здібностей і 48% досліджуваних – середній рівень організаторських схильностей. Це свідчить про те, що вони, зазвичай, прагнуть до контактів із людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не вирізняється високою сталістю. Переважна більшість досліджуваних мають низький рівень комунікативних та організаторських схильностей (11% і 17% осіб, відповідно).

На нашу думку, знижений рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей негативно позначається на ефективності виконання досліджуваними своїх обов'язків, тому потребує відповідної корекційної роботи. 35% і 35% досліджуваних, відповідно, мають високий рівень комунікативних та організаторських схильностей, а, отже, для них характерні відсутність страху першого контакту і незнайомої обстановки, вміння швидко знаходити контакт, прагнення займатися громадською діяльністю, допомагати іншим (рис. 6).

Результати емпіричного дослідження свідчать про перевагу середнього стану комунікативних і організаторських схильностей, як основних елементів комунікативних здібностей волонтерів до спілкування, з урахуванням того, що міжособистісне спілкування виступає основною формою взаємодії, а, отже, вимагає чіткого орієнтування в ситуації і вибору саме тих засобів спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними.

На основі проведеного дослідження було розроблено соціальний проект «Сила небайдужих», з метою розроблення та втілення у життя ряд заходів спрямованих на підвищення рівня зацікавленості і вмотивованості осіб підліткового віку до волонтерської діяльності. Метою проекту

стало розроблення та втілення у життя ряд заходів спрямованих на підвищення рівня зацікавленості і вмотивованості молоді до волонтерської діяльності.

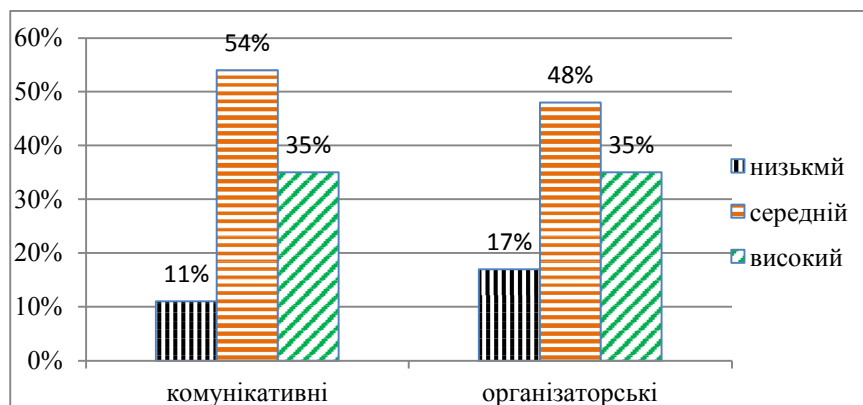


Рис. 6. Рівні прояву комунікативних і організаторських схильностей за допомогою методики КОС-2.

**Висновок.** Під час проведення нами дослідження було встановлено, що волонтерська діяльність значно поширилася серед підлітків й почала набирати активних обертів, адже моральна свідомість підлітків показала велике прагнення до змін й висвітлила їхнє бажання допомогти. Підлітки продемонстрували свою заохоченість в здійсненні волонтерської роботи. За результатами було встановлено, що частина з них вже займалася волонтерством до початку повномасштабної війни, а частина активно включилася саме після початку воєнних дій. Волонтерство як соціальне явище набуває зараз активної популярності й долучає до його здійснення все більше різних категорій населення, задля покращення становище в Україні й розвитку тенденцій стосовно волонтерської діяльності як окремого виду діяльності.

### Література

1. Козубовська І., Козубовський Р. Зарубіжний досвід участі студентів у волонтерській діяльності. *The scientific heritage*. 2019. № 31. С. 30-33.
2. Матяш М. Українське волонтерство – явище унікальне. Йому завдячуємо суверенітетом. Укрінформ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalnejomu-zavdacuemo-suverenitetom.html>
3. Підрахунок добровольців, на яких розраховує світ. UN Volunteers. URL: <https://www.unv.org/Success-stories/countingvolunteers-world-counts>
4. Про стан волонтерства у світі: створення рівноправного суспільства для всіх: Доповідь UNV. 2022. URL: [https://swvr2022.unv.org/wp-content/uploads/2022/04/UNV\\_SWVR\\_2022\\_RU.pdf](https://swvr2022.unv.org/wp-content/uploads/2022/04/UNV_SWVR_2022_RU.pdf)
5. Уманська О. Волонтерство в Україні. UWCF. United World Cultures Foundation. URL: <https://uwcfoundation.com/ua/blagotvoritelnost-v-ukraine/volonterstvo-v-ukraini>
6. Янц Н. Основи діяльності волонтерів. URL: <https://studfiles.net/preview/5196862/page:3>
7. Nylund M. Varieties of Mutual Support and Voluntary Action: a Study of Finnish Self-Help Groups and Volunteers. Helsinki: Hakapaino Oy, 2000. 166 p. URL: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/11064>

### Reference

1. Kozubovsjka I., Kozubovsjkyj R. Zarubizhnyj dosvid uchasti studentiv u volontersjkij dijaljnosti [Foreign experience of students' participation in volunteer activities]. *The scientific heritage*. 2019. №. 31. S. 30-33.
2. Matjash M. Ukrajsnjke volonterstvo – javyshhe unikaljne. Jomu zavdjachujemo suverenitetom. [Ukrainian volunteering is a unique phenomenon. We owe him our sovereignty]. *Ukrinform*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalnejomu-zavdacuemo-suverenitetom.html>
3. Pidrakhunok dobrovoljcv, na jakykh rozrakhovuje svit [Counting the volunteers the world is counting on]. URL: <https://www.unv.org/Success-stories/countingvolunteers-world-counts>
4. Pro stan volonterstva u sviti: stvorennja rivnopravnogho suspiljstva dlja vsikh [On the State of Volunteering in the World: Creating an Equal Society for All]: Dopovidj UNV. 2022. URL: [https://swvr2022.unv.org/wp-content/uploads/2022/04/UNV\\_SWVR\\_2022\\_RU.pdf](https://swvr2022.unv.org/wp-content/uploads/2022/04/UNV_SWVR_2022_RU.pdf)
5. Umansjka O. Volonterstvo v Ukrajinі [Volunteering in Ukraine]. URL: <https://uwcfoundation.com/ua/blagotvoritelnost-v-ukraine/volonterstvo-v-ukraini>
6. Janc N. Osnovy dijaljnosti volonteriv [Basics of volunteer activity]. URL: <https://studfiles.net/preview/5196862/page:3>
7. Nylund M. Varieties of Mutual Support and Voluntary Action: a Study of Finnish Self-Help Groups and Volunteers. Helsinki: Hakapaino Oy, 2000. 166 p. URL: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/11064>

УДК 354:378

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-72-77>

ДМИТРО КИРИЧЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-6532-5912>  
texnomag99@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## СТУДЕНТСЬКА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*У статті проаналізовано проблеми студентської академічної мобільності у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях. Використовуючи методи узагальнення та систематизації, автором наведено різноманітні трактування поняття «академічна мобільність» у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, встановлено, що академічна мобільність за кордоном розглядається лише як транснаціональний процес або в контексті міжнародних програм мобільності. Визначено соціальні умови забезпечення академічної мобільності. Виокремлені та охарактеризовані види академічної мобільності. У результаті проведеного дослідження академічну мобільність студентів визначено як форму організації освітнього процесу та розглянуто в контексті процесів глобалізації та інтернаціоналізації, а також визначається як один із засобів інтернаціоналізації вищої освіти, а міжнародна співпраця між закладами освіти є одним із основних критеріїв оцінки роботи сучасного закладу вищої освіти.*

**Ключові слова:** академічна мобільність, студентська мобільність, віртуальна мобільність, система освіти, наукові дослідження.

DMYTRO KYRYCHENKO

PhD student at the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Ostrozkogo 32, Vinnytsia

## STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH

*Multi-vector interstate interaction has led to increased cooperation in the social, economic and ecological sectors. The solution of new challenges facing society should be closely based on the development of innovative potential, which is primarily ensured by the development of education. Currently, the national and international labour markets have a demand for improved quality of education, increased requirements for the level of knowledge, competences and skills, and increased investment in human capital.*

*One of the main tasks of the education system today is its modernisation, which contributes to increasing the accessibility of quality and efficiency of education. It is the development of academic mobility of students that largely contributes to the achievement of these goals. The main goal of mobility is to give students the opportunity to gain a variety of knowledge in their chosen field of study and to provide them with access to recognised knowledge centres.*

*The article analyses the problems of student academic mobility in domestic and foreign research. Using the methods of generalisation and systematisation, the author presents various interpretations of the concept of "academic mobility" in the works of both domestic and foreign scholars and, as a result, establishes that academic mobility abroad is considered only as a transnational process or in the context of international mobility programmes. The social conditions for ensuring academic mobility are determined. The types of academic mobility are identified and characterised. As a result of the study, academic mobility of students is defined as a form of organisation of the educational process and is considered in the context of globalisation and internationalisation, and is also defined as one of the means of internationalisation of higher education, and international cooperation between educational institutions is one of the main criteria for assessing the work of a modern higher education institution.*

**Key words:** academic mobility, student mobility, virtual mobility, education system, research.

Нині світова та вітчизняна система освіти зазнають кардинальних перетворень у різних аспектах. Причиною цього процесу є світова глобалізація, початок якої пов'язують з розвитком міжнаціональних зв'язків, міжнародної торгівлі, мережі Інтернет. У 80-90-х рр. ХХ ст. американські науковці розглядали глобалізаційні процеси як чинник економічного життя суспільства. З часом інтеграційні процеси вийшли за межі торгово-економічних відносин і утвердились у суспільному житті людей, також і в освіті.



На сучасному етапі розвитку освіти, значна увага приділяється академічній мобільності студентів, яка є, по-перше, важливою складовою вищої освіти, а по-друге, одним з основних напрямів процесу інтеграції українських закладів вищої освіти (ЗВО) в міжнародний освітній простір. Тому вважаємо, що ґрунтовне дослідження цієї проблеми, особливо в контексті вивчення зарубіжного досвіду та запозичення провідних ідей для розвитку вітчизняної освіти, є важливою складовою вітчизняних наукових пошуків.

**Мета статті** полягає в узагальненні та систематизації наукових досліджень з проблеми реалізації академічної мобільності в Україні та за кордоном.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що термін «академічна мобільність» розглядається в контексті процесів глобалізації та інтернаціоналізації. Саме мобільність є одним із засобів інтернаціоналізації освіти, а також створення єдиного освітнього простору (наприклад, Болонська угода). Болонський процес сприяє академічній мобільності студентів та викладачів усього світу. За даними Education at glance (Освіта на перший погляд) кількість мобільних студентів зросла до 3,5 млн осіб у 2020 р. Видання зазначає, що серед них 5% студентів бакалаврату, 14% студентів магістратури та 24% докторантів у середньому в країнах OECD (Організація економічного співробітництва) [12].

Академічна мобільність студентів – один із інструментів побудови єдиного освітнього простору. Незважаючи на те, що це поняття знаходиться під пильною увагою науковців, наразі незначна кількість вітчизняних науковців звертається до його розробки. Як соціальне явище, академічна мобільність виникла ще в середньовіччі з появою перших університетів. Студенти переходили з одного закладу освіти в інший, щоб одержувати нові знання. Серед завдань сучасних закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які є не лише професіоналами у своїй справі, а й відповідають вимогам свого майбутнього роботодавця, тобто є «мобільними» в широкому значенні цього слова.

С. Здіорук та І. Богачевська сформулювали комплексне завдання інтернаціоналізації вищої професійної освіти як підготовку студентів (фахівців) до міжнародного співробітництва і конкуренції, які будуть домінувати в усіх сферах життєдіяльності суспільства в ХХІ ст.

Погоджуємось з думкою науковців, адже вважаємо, що інтернаціоналізація – це, насамперед, діалог культур, толерантне ставлення до інших народів. Академічно мобільний студент має вміти правильно використовувати ті можливості, які відкриваються перед ним в процесі участі в програмах мобільності. Завдання вищої освіти полягає в підготовці фахівців, які зможуть комфортно відчувати себе в умовах глобалізації.

Освіта завжди була одним з ключових факторів конкурентоздатності економіки держави, тому до неї висувають жорсткі вимоги. У сучасних умовах інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти цінуються такі якості як гнучкість, мобільність, відкритість і вміння пристосовуватись до швидкозмінних умов. Професійна освіта надає молоді можливість опанувати необхідні компетентності, які забезпечують як економічний розвиток держави, так і їх власне та професійне зростання і саморозвиток.

У глобальному контексті академічна мобільність розглядається як інструмент, який сприяє виходу держави з економічної кризи. Наприклад, у 2012 р. в рамках III Болонського форуму академічної мобільності, як ключовому елементу міжнародної співпраці в галузі вищої освіти, відводилась головна роль в захисті прав людини і сталому розвитку суспільства в цілому, який необхідний для виходу з глобальної економічної кризи [14].

У контексті стратегії сталого розвитку суспільства чимало науковців вважають академічну мобільність головним інструментом цієї стратегії. Проект Європейської комісії «Ще один крок» («One More Step») [15], що реалізується в рамках програми Еразмус+, який покликаний сприяти стійкому розвитку суспільства через просування академічної мобільності студентів і професорсько-викладацького складу. М. Люнг [16] розглядає тісний зв'язок понять «сталий розвиток» і «академічна мобільність», і доводить неможливість сталого розвитку суспільства без мобільності. Європейська Стратегія сталого розвитку до 2020 р. передбачала зростання мобільності студентів та науковців [13].

Нині є чимало трактувань і підходів до визначення поняття «академічна мобільність», деякі з них неоднозначні й часто замінюються синонімічними визначеннями. Тому ця категорія вимагає ретельного аналізу. Тлумачний словник української мови дає таке визначення терміну «мобільний»: рухомий, здатний до швидкого пересування, дії; здатний діяти швидко та рішуче» [8]. Сучасний студент мобільний у всіх значеннях цього слова – він не лише має можливість швидко переміщуватись у будь-який пункт світу, він сам набуває таких якостей особистості, як гнучкість, рішучість, активність.

Найбільш загальноприйнятим трактуванням поняття «академічна мобільність» як форми організації освітнього процесу є таке формулювання, представлене в Додатку Рекомендацій Комітету Міністрів Ради Європи державам-членам з академічної мобільності (Страсбург, 1995): «пересування будь-кого, хто має відношення до освіти, на визначений термін (зазвичай до року) в інший заклад освіти (в своїй країні чи закордон) для навчання, викладання або проведення досліджень, після чого

здобувач, викладач чи дослідник повертається в свій основний заклад освіти. Це поняття не пов'язане з еміграцією або тривалим періодом навчання (роботи) за кордоном» [9].

У зазначених Рекомендаціях підкреслюється важливість і необхідність заохочення мобільності студентів і співробітників академічного персоналу в Європі, так як навчання або проведення досліджень за кордоном є важливим досвідом. Академічна мобільність збільшує компетентність студентів і академічного персоналу в їхніх галузях діяльності, забезпечує актуальними науковими знаннями, підкреслює контакти між здобувачами й академічним персоналом і сприяє взаєморозумінню. У Берлінському комюніке (2003 р.) міністри підкреслили значення мобільності як необхідної умови формування єдиного європейського освітнього простору не лише в академічному і культурному плані, а й у плані політики, економіки і суспільного життя [1]. В Левенському комюніке (2009 р.) зауважено, що «мобільність студентів, молодих дослідників і професорсько-викладацького складу підвищує якість програм і наукових досліджень. Вона посилює академічну й культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Мобільність має важливе значення для розвитку особистості і для працевлаштування, формує повагу до різноманіття і здатність розуміти інші культури. Вона спонукає до мовного плюралізму, закладаючи тим самим основу для полімовної традиції Європейського простору вищої освіти, і розширює співпрацю і конкуренцію між вищими закладами освіти» [5].

У. Тайхлер зазначає, що академічна мобільність досить часто може замінюватись синонімічними поняттями, які, однак необхідно виключити, досліджуючи академічну мобільність студентів: мобільність освітніх програм/інститутів: студент, який навчається у філії іноземного чи іншого закладу освіти в своєму рідному місті, не може вважатися мобільним (non-mobile student); мобільність усередині регіону: мобільність між закладами вищої освіти однієї країни не можна вважати міжнародною академічною мобільністю (international mobility); «інтернаціоналізація домашнього навчання»: освітні програми іноземною мовою або курси іноземної мови не передбачають академічної мобільності [17, с. 83-84]. У більшості закордонних розвідках з проблеми академічної мобільності використовується термін міжнародна академічна мобільність (international academic mobility). Помітно також, що віднедавна досить поширеним є термін «транснаціональна мобільність» (transnational/cross-border mobility).

Аксіологічний підхід дозволяє розглянути академічну мобільність як суспільно й особистісно значущу цінність і як невід'ємну форму існування інтелектуального потенціалу, який відображає реалізацію внутрішньої потреби в часі та просторі соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин та взаємозв'язків. Академічна мобільність – це можливість самим формувати свою освітню траєкторію, тобто обирати предмети, курси, заклади освіти у відповідності зі своїми здібностями і прагненнями [7, с.130].

Вітчизняні науковці зазначають важливість розвитку академічної мобільності для розширення міжнародного освітнього співробітництва. І. Вовканич та О. Свеженцева відносять поняття академічної мобільності до форм освітньої інтернаціоналізації; на думку Ю. Гришук, академічна мобільність – основна цінність європейського простору вищої освіти, а розвиток механізмів академічного визнання – важливий елемент забезпечення мобільності. Дослідниця підкреслює той факт, що спеціальне фінансування академічних обмінів і доступність інформації про системи забезпечення якості освіти в окремих країнах та закладах освіти є необхідними умовами підтримки трансєвропейської мобільності.

На думку І. Богачевської та С. Здіорук, ефективна інтеграція вітчизняної системи освіти в єдиний загальноєвропейський освітній простір неможлива без просування й підтримки академічної мобільності студентів і викладацького складу. Г. Новосад та О. Шаповал вважають, що академічна мобільність виступає як одне із засобів інтернаціоналізації вищої освіти [6, с.26]. Дослідниці дотримуються думки, що організація двосторонньої студентської мобільності через розробку, реалізацію, і міжнародну сертифікацію освітніх програм – одне із завдань інтернаціоналізації освіти в університеті [6, с.27]. Вони вважають, що мобільний студент здатен керувати власною освітньою діяльністю, будувати свою освітню траєкторію, чітко переслідуючи визначення мети, прогнозувати свою професійну діяльність з урахуванням вимог нової епохи і нового суспільства. Крім того, він особливо реагує на зміни, що відбуваються і перебудовує свій освітній або професійний шлях. Отже, академічна мобільність передбачає здатність і прагнення до безперервної освіти і самоосвіти.

Л. Швидун зазначає, що академічна мобільність – це діяльність суб'єкта освітнього процесу, детермінована подіями, що змінюють освітнє середовище, результатом якого є самореалізація особистості в освіті та професії. С. Хоминець визначає академічну мобільність як фактор розвитку міжнародної інтеграції в освіті в різних напрямках: *по-перше*, як підвищення кваліфікації, робота в іноземних інститутах і викладання в зарубіжних філіях закладів освіти, де учасником мобільності виступає викладач закладу освіти; *по-друге*, як повне навчання студента за кордоном для одержання спеціалізації, наукового ступеня, програми обміну і *по-третє*, як процес надання освітніх послуг закладами освіти в міждержавних філіях.

В. Лісовий, В. Капустник та І. Завгородній звертають увагу на те, що поняття «студентська мобільність» не застосовується як синонім «академічної мобільності», оскільки студентська мобільність не завжди включає наукову мету. Деякі науковці розглядають академічну мобільність не як дію, а як особистісну характеристику студента.

Л. Суценок пов'язує категорії «мобільності», «академічної мобільності» і «професійної компетентності». Вона вважає некоректним ототожнювати мобільність студентів з одержанням лише міжнародного освітнього досвіду. Під професійною компетентністю дослідниця розуміє інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і нахилів, здатність до самоосвіти. Відповідно, академічна мобільність виступає засобом досягнення цих цілей.

А. Загородня дає авторське визначення «академічної мобільності» – це цілісна особистісна якість, яка формує в процесі навчання і надає динамічний стан складових його компонентів, характеризує її здатність і готовність адаптуватися, змінювати себе і оточуюче середовище.

Вона наводить основні характеристики академічно мобільної особистості:

- динамічність мотивації та гнучкість цілей;
- здатність до самоосвіти і потреба в самовдосконаленні;
- готовність до змін, спілкуванню і співробітництву;
- володіння іноземною мовою на рівні, який дозволяє здійснювати ефективну взаємодію в соціокультурному і професійному середовищі;
- готовність до оволодіння новими знаннями і технологіями;
- гнучкість мислення і здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності і критичного аналізу здобутої інформації [18].

У різних країнах поняття «академічна мобільність» історично набуло власної специфіки. В США під ним розуміють головним чином, різноманітні освітні програми і програми студентських обмінів. У Європі з розвитком процесів інтеграції це поняття одержало широке трактування, яке містять в собі елементи програм, пов'язаних з мобільністю професорсько-викладацького складу, підвищення кваліфікації і частково, наукові програми.

На думку М. Пелса, ключовими особливостями сучасного світу є мобільність, експеримент і порушення [19, с. 14]. Дж. Уррі вважає мобільність частиною життя сучасної людини, яка змушує його думати «за межами суспільства» («beyond societies») [20, с. 185-186]. На думку Д. Крадена, академічна мобільність – це обмін знаннями, педагогічними підходами, тому загалом її значення очевидні як для самих учасників, так і для навчальних закладів, у яких вони працюють або навчаються [21, с. 16]. Г. Барнетт використовує термін «академічна мандрівка» й розуміє під ним фізичне переміщення, а також віртуальне переміщення в кіберпросторі і в галузях знань [22].

Деякі німецькі науковці детально досліджують Болонський процес як інтеграційний процес систем вищої освіти різних країн. Серед них – Б.Рейнальда і І. Кулеца, К. Серрано-Верладе. Мобільність студентів також розглядається деякими науковцями саме у зв'язку з Болонським процесом. Чимало європейських дослідників розглядають академічну мобільність у контексті міжнародних програм, насамперед – програми Еразмус, яка, на думку Б. Рівзи й У. Тайхлера, найуспішніша програма, яка просуває короткострокову академічну мобільність студентів і науковців. Ця тенденція підтримується не всіма науковцями, оскільки є чимало інших форм мобільності [23, с. 459-460]. Безпосередньо академічною мобільністю студентів займаються такі німецькі науковці як С. Бергер, П. Де Віль, С. Дойл, М. Кравітц, У. Тайхлер.

У Німеччині соціальні умови мобільності, такі, як залучення визначених соціальних груп студентів у програми мобільності, проблеми, які є бар'єрами для участі деяких студентів у подібних програмах, на нинішній день знаходяться в фокусі досліджень таких німецьких дослідників як Р. Добішат, К. Кретчман, В. Мюллер і Р. Полак, Дж. Пауел і Х. Сольга, К. Фінгер, К. Шнітцер.

**Висновки.** Отже, вивчивши різні підходи до визначення поняття «академічна мобільність» у вітчизняних і зарубіжних, також німецьких, дослідженнях, доходимо до висновку, що академічна мобільність закордоном розглядається як міжнародна академічна мобільність (international academic mobility), як транснаціональна мобільність (transnational/cross-border mobility) або в контексті програм мобільності, таких як Еразмус. Тобто, такий вид мобільності, як внутрішньорегіональна, німецькі науковці не вважають мобільністю. Віднедавна в німецькій педагогічній думці зростає кількість робіт щодо вивчення соціальних умов забезпечення академічної мобільності. При чому відповідно у вітчизняних дослідженнях є чимало наукових праць, які розглядають академічну мобільність не лише як міжнародні обмеження за часом подорожі з освітніми чи науковими цілями, а й як особистісну характеристику студента.

До напрямів подальших досліджень вважаємо за доцільне віднести визначення видів академічної мобільності, їх характеристик та особливостей реалізації, що збагатить вітчизняну теорію та практику вищої освіти.

## Література

1. Берлінське комюніке. URL: [http://media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf/](http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf/) (дата звернення: 20.02.2023)
2. Вовканич І. І., Свеженцева О. І. Академічна мобільність як пріоритетний напрям у процесі підготовки фахівця з міжнародних відносин. *Міжнародний науковий вісник*. № 1(17) (2018) <http://visnyk-international.uzhnu.edu.ua/article/view/2218-5348.2018.1%2817%29.76-87>
3. Грищук Ю. В. Міжнародна академічна мобільність в Україні: проблеми та перспективи. *Освітологічний дискурс*, 2014, № 2 (6). С.33-40.
4. Здіорук С. І., Богачевська І. В. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Аналітична записка. URL : <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>
5. The Leuven Communiqué. URL: [http://media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf) (дата звернення: 20.02.2023).
6. Новосад Г., Шаповал О. Інтернаціоналізація вищої освіти: іноземні студенти в Україні (2015-2016). За матеріалами III Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні». Тернопіль, 18-20 травня 2016 р. С. 26-28.
7. Сушенцева Л.Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. *Креативна педагогіка* : науково-методичний журнал. 2011. Вип. 1. с. 129–136.
8. Тлумачний словник української мови. ГКДЖ <https://slovnuk.ua/index.php?sword=%D0%9C%D0%BE%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9>
9. Рекомендації Комітету Міністрів Ради Європи державам-членам з академічної мобільності (Страсбург, 2 березня 1995 року). URL: [http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council\\_Europe\\_1995](http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995). (дата звернення: 21.02.2023)
10. Хоминець С.І. Поняття та види академічної мобільності студентів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2019. № 2 (45). С. 223–227.
11. Швидун Л. Про концептуальні засади освітньої мобільності в науково-освітньому просторі України та Європи. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 2021(29), 48-53. <https://doi.org/10.32837/apfs.voi29.959>
12. OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
13. *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)* (2012) URL: [https://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/39/2/2012\\_EHEA\\_Mobility\\_Strategy\\_606392.pdf](https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf).
14. European Commission. *Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas* URL: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/BolognaPolicyForum\\_statement.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/BolognaPolicyForum_statement.pdf). (дата звернення: 25.03.2023)
15. *Welcome to One More Step*. URL: <https://www.one-more-step.eu/en/> (дата звернення: 25.03.2023).
16. Leung, W. H. (2013). Unraveling the Skilled Mobility for Sustainable Development Mantra: An Analysis of China-EU Academic Mobility. *Sustainability*, 5, 2644-2663. URL : [www.mdpi.com/journal/sustainability](http://www.mdpi.com/journal/sustainability).
17. Kelo, M., Teichler, U., Wuchter, B. (2006). *EURODATA – Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft. 193 p.
18. Загородня А. А. Академічна мобільність як засіб забезпечення якості професійної підготовки фахівців економічної галузі України. *World Science*. № 4(32), Vol.7, April 2018. <https://www.academia.edu/>
19. Byram, M. and Dervin, F. (2008). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 320 p.
20. Urry, J. (2000). *Mobile sociology* *British Journal of Sociology*, Vol.51, Issue 1, 185-203.
21. Cross, A. (1987). *Cambridge – some Russian Connections. An Inaugural Lecture*. Cambridge, 1987.
22. Barnett, G. A. (1995). *The International Student Exchange Network: 1970&1989*. *Higher Education*, Vol. 30. #4, 353 – 368.
23. Rivza, B. and Teichler, U. (2007). *The Changing Role of Student Mobility*. *Higher Education Policy*, 20, 457-475.

## References

1. Berlinske komiunike [Berlin Communiqué]. URL: [http://media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf/](http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf/)
2. Vovkanych I. I., Sviezhentseva O. I.. Akademichna mobilnist yak priorytetnyi napriam u protsesi pidhotovky fakhivtsia z mizhnarodnykh vidnosyn [Academic Mobility as a Priority Area in the Process of Training a Specialist in International Relations]. *Mizhnarodnyi naukovyi visnyk*. # 1(17) (2018) URL: <http://visnyk-international.uzhnu.edu.ua/article/view/2218-5348.2018.1%2817%29.76-87>
3. Hryshchuk Yu. V. Mizhnarodna akademichna mobilnist v Ukraini: problemy ta perspektyvy [International academic mobility in Ukraine: problems and prospects]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 2014, # 2 (6). S.33-40.
4. Zdiioruk S. I., Bohachevska I. V. Akademichna mobilnist yak faktor intehratsii Ukrainy u svitovyi naukovovo-osvitnii prostir. *Analitychna zapyska* [Academic Mobility as a Factor of Ukraine's Integration into the World Scientific and Educational Space. Analytical note] URL : <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>
5. Levenske komiunike [The Leuven Communiqué] URL: [http://media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009\\_595061.pdf](http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf)
6. Novosad H., Shapoval O. Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: inozemni studenty v Ukraini (2015-2016) [Internationalisation of higher education: foreign students in Ukraine (2015-2016)]. *Za materialamy III*

- Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Aktualni pyttannia orhanizatsii navchannia inozemnykh studentiv v Ukraini». Ternopil, 18 20 travnia 2016 r. S. 26-28.
7. Sushentseva L.L. Profesiina mobilnist yak suchasna pedahohichna problema [Professional mobility as a modern pedagogical problem]. *Kreatyvna pedahohika : naukovo-metodychnyi zhurnal*. 2011. Vyp. 1. s. 129–136.
  8. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%9C%D0%BE%D0%B1%D1%96%Bo%II%B1%8C%Bo%IB%Bo%I8%Bo%I9>
  9. Rekomendatsii Komitetu Ministrov Rady Yevropy derzhavam-chlenam z akademichnoi mobilnosti (Strasburh, 2 bereznia 1995 roku) [Recommendations of the Committee of Ministers of the Council of Europe to Member States on Academic Mobility (Strasbourg, 2 March 1995)]. URL: [http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council\\_Europe\\_1995](http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995).
  10. Khomynets S.I. Poniattia ta vydy akademichnoi mobilnosti studentiv [The concept and types of academic mobility of students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. 2019. # 2 (45). S. 223–227.
  11. Shvydun L. Pro kontseptualni zasady osvithoi mobilnosti v naukovo-osvithomu prostori Ukrainy ta Yevropy [On the Conceptual Foundations of Educational Mobility in the Scientific and Educational Space of Ukraine and Europe]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, 2021(29), 48-53. <https://doi.org/10.32837/apfs.voi29.959>
  12. OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
  13. *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA) (2012)* URL: [https://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/39/2/2012\\_EHEA\\_Mobility\\_Strategy\\_606392.pdf](https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf).
  14. European Commission. *Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas*. URL: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/BolognaPolicyForum\\_statement.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/BolognaPolicyForum_statement.pdf)
  15. Welcome to One More Step. URL: <https://www.one-more-step.eu/en/>
  16. Leung, W. H. (2013). Unraveling the Skilled Mobility for Sustainable Development Mantra: An Analysis of China-EU Academic Mobility. *Sustainability*, 5, 2644-2663. URL: [www.mdpi.com/journal/sustainability](http://www.mdpi.com/journal/sustainability).
  17. Kelo, M., Teichler, U., Wuchter, B. (2006). *EURODATA – Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft. 193 p.
  18. Zahorodnia A. A. Akademichna mobilnist yak zasib zabezpechennia yakosti profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv ekonomichnoi haluzi Ukrainy [Academic Mobility as a Means of Ensuring the Quality of Professional Training of Economic Specialists in Ukraine]. *World Science*. # 4(32), Vol.7, April 2018. URL: <https://www.academia.edu/>
  19. Byram, M. and Dervin, F. (2008). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 320 p.
  20. Urry, J. (2000). *Mobile sociology* *British Journal of Sociology*, Vol.51, Issue 1, 185-203.
  21. Cross, A. (1987). *Cambridge – some Russian Connections*. An Inaugural Lecture. Cambridge, 1987.
  22. Barnett, G. A. (1995). *The International Student Exchange Network: 1970&1989*. *Higher Education*, Vol. 30. #4, 353 – 368.
  23. Rivza, B. and Teichler, U. (2007). *The Changing Role of Student Mobility*. *Higher Education Policy*, 20, 457-475.

УДК 159.923

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-78-88>

**ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК**

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>  
wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ВЕРОНІКА БОЙКО**

veronika.shpital@gmail.com

аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті на основі аналізу основних підходів до розуміння особистісних ресурсів у зарубіжній психології визначено їх сутність, структуру, функції і роль у процесах саморегуляції, подолання труднощів та досягнення психологічного благополуччя особистості. Особистісні ресурси в широкому сенсі розуміються як індивідуально-психологічні особливості, що дають змогу успішно здійснювати різні види діяльності та досягати вищого рівня психологічного благополуччя. З'ясовано зміст і значення таких особистісних ресурсів, як життєстійкість, резильєнтність, почуття зв'язності, оптимізм, самооцінка, самоефективність, орієнтація на дію/стан, толерантність до невизначеності. Розглянуто також теорії, спрямовані на виокремлення універсального особистісного ресурсу, від якого залежить успішність життєдіяльності і психологічне благополуччя особистості: концепція базового самооцінювання (Т. Джадж, А. Ерез, Дж. Боно), концепція компетентності саморегуляції (К. Шродер), концепція психологічного капіталу (М. Чиксентмігаї, Ф. Лутанс та ін.), концепція збереження ресурсів (С. Хобфол та ін.). Узагальнення результатів зарубіжних досліджень дало підстави виокремити чотири групи особистісних ресурсів, від яких залежить ефективність функціонування та психологічне благополуччя особистості: ресурси мотивації, ресурси саморегуляції, ресурси психологічної стійкості, інструментальні ресурси. З'ясовано, що особистісні ресурси виконують низку важливих функцій: селективна функція, подолання стресу, забезпечення стійкості, підвищення психологічного благополуччя, поліпшення фізичного здоров'я, сприяння досягненню цілей, фасилітація соціальної взаємодії, сприяння конструктивній поведінці, захист від негативних подій, розвиток і використання сильних сторін особистості, сприяння позитивному психологічному функціонуванню. На основі узагальнення результатів дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології виокремлено аспекти проблеми, які потребують подальшого вивчення.

**Ключові слова:** ресурси, особистісні ресурси, психологічний капітал, особистісний потенціал, психологічне благополуччя, саморегуляція.

**VASYL HALUZIAK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

**VERONIKA BOIKO**

Graduate Student of the Department of Psychology and Social Work  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

## RESEARCH OF PERSONAL RESOURCES IN FOREIGN PSYCHOLOGY

Based on the analysis of the main approaches to understanding personal resources in foreign psychology, the article defines their essence, structure, functions and role in the processes of self-regulation, overcoming difficulties and achieving psychological well-being. Personal resources in a broad sense are understood as individual psychological characteristics that allow you to successfully carry out various activities, overcome life's difficulties and achieve a higher level of psychological well-being. The content of such personal resources as resilience, resilience, a sense of connectedness, optimism, self-esteem, self-efficacy, action/state orientation, tolerance for uncertainty is disclosed. Also considered are theories aimed at identifying a universal personal resource on which the success of life and the psychological well-being of a person depends: the concept of basic self-esteem (T. Judge, A. Erez, J. Bono), the concept of the self-regulation competence (K. Schroder), the concept of psychological capital (M. Csikszentmihalyi, F. Luthans); the concept of resource conservation (S. Hobfall and others). Generalization of the results of foreign studies made it possible to identify four groups of personal resources, on which the effectiveness of functioning and psychological well-being of the individual depends: motivation resources, self-regulation resources, psychological stability resources, instrumental resources. It was found that personal resources perform a number of important functions: selective function, overcoming stress, ensuring stability, increasing psychological well-being, improving physical health, helping to achieve goals, facilitating social interaction, promoting constructive behavior, protecting against negative events, developing and using personal strengths, promoting positive psychological functioning.

*Based on the generalization of the results of the study of personal resources in foreign psychology, aspects of the problem are identified that require further study.*

**Key words:** resources, personal resources, psychological capital, personality potential, psychological well-being, self-regulation.

Поняття «особистісні ресурси» порівняно недавно почало використовуватися в науковій психології у контексті дослідження ролі особистісних характеристик у саморегуляції, адаптації, здійсненні діяльності та забезпеченні психологічного благополуччя людини. Це поняття було запозичене з економіки і спочатку вживалося в метафоричному значенні, але впродовж останнього десятиліття набуло популярності і значного поширення в зарубіжній психології особистості.

Концепт «ресурси» є міждисциплінарним і позначає «запас чогось, чим країна, організація або особа володіє і може використовувати» [49, с. 515]. У зарубіжній психології це поняття вживається здебільшого в контексті вивчення індивідуально-психологічних відмінностей, соціально-психологічної адаптації, подолання стресів і досягнення психологічного благополуччя особистості. Воно акцентує увагу на важливості засобів, які люди можуть використовувати для вирішення своїх проблем, подолання труднощів, реалізації певних завдань і забезпечення психологічного комфорту. У сучасній зарубіжній психології розглядається широкий спектр різних ресурсів, які поділяються на внутрішні, зовнішні, економічні, матеріальні, трудові, фінансові, природні, адаптаційні, інформаційні, віртуальні, фізіологічні, соціальні, психологічні, когнітивні, емоційні тощо. У широкому значенні до ресурсів відносять все те, що людина може використовувати для ефективного виконання діяльності та підтримання якості життя [24]. За такого підходу ресурсами можуть виступати різні матеріальні об'єкти, майно, гроші, влада, соціальні зв'язки, а також досвід, мудрість, здібності, компетентності.

Проблема особистісних ресурсів розглядалася у працях як вітчизняних психологів (Г. Бевз, А. Большакова, А. Борисова, А. Бунас, О. Венгер, Ж. Вірна, Е. Воржбієва, А. Горденко, Г. Дубчак, І. Жигаренко, М. Казанжи, Л. Косарева, А. Коцар, В. Левченко, В. Олефір, Л. Пілецька, А. Поплавська, С. Римша, Т. Рисинець, О. Савченко, А. Слободянюк, С. Федорчук, Н. Ханецька, О. Чуйко, О. Штепа та ін.), так і зарубіжних (П. Балтес, Р. Баумайстер, Л. Вотерс, Е. Десі, Е. Дінер, Р. Лазарус, М. Лосада, С. Мадді, Е. Мастен, Р. Райан, С. Фолкман, Б. Фредріксон, С. Хобфолл та ін.).

Незважаючи на значне поширення в зарубіжній психології терміну «особистісні ресурси», поки що відсутня визначеність у розумінні сутності, структури та функцій особистісних ресурсів. Частина дослідників звертає увагу на якісні відмінності між різними ресурсами, їх специфіку та неможливість узагальнення, інші, навпаки, намагаються визначити загальні властивості особистісних ресурсів і звести їх до єдиного генерального фактору. У зв'язку з цим існує потреба в систематизації теоретичних та емпіричних досліджень, присвячених вивченню особистісних ресурсів у зарубіжній психології.

**Мета статті** полягає в аналізі основних підходів до розуміння особистісних ресурсів у зарубіжній психології, визначенні на цій основі їх сутності, структури, функцій і ролі в процесах саморегуляції, подолання труднощів та досягненні психологічного благополуччя особистості.

Огляд психологічної літератури свідчить, що найчастіше під ресурсами зарубіжні дослідники розуміють засоби, які підвищують ефективність діяльності та сприяють досягненню психологічного благополуччя особистості. Як ресурс можуть виступати різні об'єкти чи індивідуальні характеристики людини, залежно від конкретної ситуації, виду діяльності, її мотивів і цілей. Більшість дослідників звертає увагу на системну організацію та динамічний характер ресурсів. Ресурси мають системну організацію, оскільки тісно взаємопов'язані і утворюють цілісну систему, що постійно поповнюється або виснажується. Динамічний характер ресурсів полягає у тому, що вони безперервно змінюються: їх можна здобувати, зберігати, використовувати, обмінювати, втрачати і відновлювати у процесі життєдіяльності. Важливою складовою ресурсної бази людини є особистісні ресурси, що в широкому сенсі розуміються як індивідуально-психологічні особливості, які дають змогу успішно здійснювати різні види діяльності та досягати вищого рівня психологічного благополуччя [19]. До таких ресурсів відносять риси характеру, установки, ціннісні орієнтації, атрибутивні схеми, здібності, компетентності, уміння, стратегії поведінки тощо. Зарубіжні психологи використовують різноманітні конструкти для опису різних видів особистісних ресурсів: локус контролю (Дж. Роттер [53]), самоефективність (А. Бандура [6]), майстерність (Л. Перлін, К. Шулер [50]), почуття зв'язності (А. Антоновскі [0]), базові переконання (Р. Янофф-Бульман [29]), надія (К. Снайдер та ін. [61]), толерантність до невизначеності (Д. Маклейн [45]), суб'єктивна вітальність (Р. Райан, К. Фредерік [55]), життєстійкість (С. Мадді [40]), оптимізм (М. Селігман [60]; К. Карвер, М. Шаєр [15]), особистісні достоїнства (К. Петерсон, М. Селігман [51]), резильєнтність (М. Раттер [54]; Г. Бонанно [13]), контроль дій (Ю. Куль [35]) та ін. Перераховані особистісні характеристики є відносно стійкими, але водночас можуть змінюватися, розвиватися та коригуватися в процесі життєдіяльності людини (А. Бандура, Ф. Лютанс, С. Мадді, М. Селігман, С. Хобфолл та ін.). Це підтверджують експериментальні дослідження, присвячені формуванню таких особистісних

ресурсів, як самоефективність (А. Бандура [6]), оптимістичний атрибутивний стиль (М. Селігман [60]), життєстійкість (С. Мадді [40]), психологічний капітал (Ф. Лутанс, К. Юссеф, Б. Аволіо [38]) та ін.

У науковій літературі зазвичай виокремлюються чотири загальні види ресурсів людини:

- фізичні ресурси (стан здоров'я, спосіб життя, тип нервової системи, темперамент) – надійна фізична основа сприяє покращенню психічного здоров'я та підвищує здатність людини справлятися з труднощами;

- соціальні ресурси (влада, авторитет, статус, репутація, соціальний капітал, соціальна підтримка, включаючи сім'ю, друзів та інші значущі стосунки) – забезпечують почуття приналежності, емоційну підтримку та практичну допомогу під час стресу і негараздів;

- когнітивні ресурси (інтелектуальні здібності, навички вирішення проблем, креативність, моделі адаптивного мислення) – дозволяють людям ефективно опрацьовувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та сприймати проблеми як можливості для зростання;

- емоційні ресурси (емоційний інтелект, здатність розпізнавати, розуміти та ефективно керувати своїми емоціями) – відіграють важливу роль у підвищенні стійкості, розвитку позитивних відносин і забезпеченні психологічного благополуччя людей.

При цьому дослідники наголошують на відносній взаємозамінності ресурсів, коли одні з них можуть до певної міри компенсувати дефіцит або відсутність інших.

Різні види діяльності для забезпечення їх ефективності вимагають певного співвідношення особистісних ресурсів [62]. Тим не менше, аналіз психологічних досліджень дає змогу виокремити низку базових особистісних характеристик (ресурсів), від яких залежить ефективність діяльності людини, якість її життя, психологічне благополуччя, подолання стресових ситуацій.

Одним із таких ресурсів є *життєстійкість* (англ. *hardiness*) – система переконань особистості щодо себе, світу, стосунків зі світом, яка сприяє успішному подоланню стресів і складних життєвих ситуацій (С. Мадді [40]). Життєстійкість як інтегральна диспозиція особистості містить три базові настанови: 1) включеність до процесу життя (включеність) – широкі зв'язки зі світом, активна взаємодія з оточенням, низький рівень відчуження; 2) внутрішній локус контролю (контроль) – схильність приписувати результати діяльності внутрішнім факторам, впевненість у можливості змінювати обставини та досягати поставлених цілей; 3) прийняття «викликів» життя (прийняття ризику) – позитивне ставлення до складних життєвих ситуацій, схильність знаходити в них позитив і можливості для вільного зростання. Як свідчать результати досліджень, низький рівень життєстійкості пов'язаний з інтенсивністю переживання особистістю стресу, погіршенням фізичного здоров'я та виникненням психосоматичних захворювань у кризових життєвих ситуаціях [41]. Дослідження С. Мадді показали, що життєстійкість можна розвивати і зміцнювати за допомогою спеціально розроблених тренінгових програм [42].

Останнім часом у психології значної популярності набув конструкт *резильєнтності* (англ. *resilience*), який за своїм змістом дуже подібний до життєстійкості і позначає здатність людини відновлюватися після стресових ситуацій [13; 39; 43; 52; 54]. Резильєнтність характеризує здатність людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у важких життєвих ситуаціях, підтримуючи певний рівень психологічного благополуччя. На відміну від життєстійкості, що розглядається як ресурс, який допомагає у складних ситуаціях зберегти наявний рівень функціонування особистості, резильєнтність більшою мірою пов'язується зі здатністю до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу [23; 27]. Крім того, конструкти життєстійкості та резильєнтності відрізняються за своєю структурою і широтою. Конструкт життєстійкості позначає низку конкретних настанов особистості, які сприяють подоланню стресових ситуацій. Конструкт резильєнтності має ширший зміст і охоплює не лише настанови, але й інші характеристики особистості, що сприяють подоланню стресу.

Як свідчать дослідження, важливим особистісним ресурсом є *почуття зв'язності* (англ. *sense of coherence*) – здатність людини узгоджено (когнітивно та емоційно) сприймати навколишні події як контрольовані (А. Антоновскі [1]). Цей психологічний конструкт містить три компоненти: 1) пізнаваність – сприйняття людиною отримуваної інформації як упорядкованої, ясної та структурованої або, навпаки, хаотичної, тривожної, непередбачуваної; від цього залежить ставлення особистості до кризових подій не як до випадкових, а як до певних етапів життєвого шляху; 2) керованість – сприйняття людиною власних ресурсів як достатніх для адекватного реагування на виклики довкілля; 3) осмисленість – надання певного сенсу кризовим ситуаціям, їх сприйняття як таких, що заслуговують на мобілізацію зусиль і витрату ресурсів для їхнього подолання. Результати досліджень свідчать, що високий рівень сформованості почуття зв'язності сприяє фізичному здоров'ю та психологічному благополуччю людини [2]. На думку А. Антоновскі, це пояснюється тим, що: по-перше, почуття зв'язності зумовлює позитивні фізіологічні зміни в організмі (підвищує імунітет та покращує функціонування ендокринної системи); по-друге, знижує схильність до



ризикованої поведінки та підвищує прагнення до збереження та зміцнення здоров'я; по-третє, сприяє сприйняттю кризових подій як менш загрозливих і більш керованих.

Белике значення в сучасній психології особистості приділяється такому особистісному ресурсу, як *оптимізм* – риса особистості, що проявляється у схильності сподіватися на сприятливий результат подій, вірити у світле майбутнє, успіх і благополуччя. Варто зазначити, що попри значну кількість досліджень, присвячених оптимізму, цей конструкт розуміється психологами неоднозначно. Можна виокремити, принаймні, два підходи до трактування сутності та функцій оптимізму. Перший полягає в розумінні оптимізму як позитивної настанови людини щодо майбутнього (Ч. Карвер, М. Шейер [15]). Така настанова підвищує активність та ефективність діяльності суб'єкта, сприяє подоланню стресових ситуацій, у тому числі спричинених хронічними захворюваннями [14]. Однак надмірний оптимізм може призводити до неадекватно позитивної оцінки майбутнього і негативних наслідків, зокрема, до переоцінки своїх сил і невиправданої – ризикованої поведінки. Іншого підходу до розуміння сутності оптимізму дотримується американський психолог М. Селігман, котрий розглядає його як атрибутивний стиль – стійкий спосіб пояснення особистістю причин подій, в яких вона бере участь [59]. Оптимістичний атрибутивний стиль полягає в поясненні позитивних подій причинами, які стосуються всіх сфер життя, мають стійкий характер і пов'язані з самим суб'єктом, а негативних подій, навпаки, частковими, тимчасовими та зовнішніми причинами. Дослідження М. Селігмана свідчать, що успішність різних видів діяльності суттєво залежить від оптимістичного атрибутивного стилю особистості, який виступає важливим психологічним ресурсом підтримання мотивації.

Одним із базових психологічних ресурсів особистості, на думку дослідників, є *самооцінка* (англ. self-esteem) – позитивне чи негативне ставлення до себе (С. Куперсміт [16]; Р. Баумайстер [8]). У зарубіжній психології самооцінка розуміється як особливий тип самовідношення: почуття цінності своєї особистості та її потребності іншим людям [16]. Однак, не всі дослідники наділяють цей конструкт однозначно позитивним змістом. Виявилося, що надто високий рівень почуття самоцінності безпосередньо пов'язаний з нарцисизмом, надмірною самозакоханістю особистості, яка перешкоджає конструктивній взаємодії з іншими людьми [10]. Таким чином, роль самооцінки як психологічного ресурсу залежить від рівня її вираженості.

Близьким до конструкту самооцінки є запропоноване А. Бандурою поняття *самоефективності* (англ. self-efficacy), що позначає впевненість людини в ефективності власних дій та очікування успіху від їх реалізації [6]. Самоефективність пов'язана з когнітивною оцінкою особистістю власної спроможності успішно діяти та долати важкі ситуації. По суті, це очікування особистості щодо власної ефективності, від якого залежить, наприклад, чи буде стресова ситуація спонукати до її подолання, наскільки інтенсивними будуть такі дії і як довго вони триватимуть. Варто підкреслити, що для відчуття психічного благополуччя важливі не так об'єктивні результати діяльності, скільки їх інтерпретація особистістю й очікування успіху, позитивних результатів від своїх дій. Вплив самоефективності на поведінку людини залежить від сили та узагальненості відповідного очікування. Від самоефективності залежить пошук або уникнення людиною певних ситуацій, вибір альтернативних способів поведінки, частота і тривалість спроб оволодіння важкою ситуацією, атрибуція успіхів і невдач. Самоефективність, на думку А. Бандури, не стабільна і статична характеристика, а змінна, яка за своєю силою та узагальненістю реципрокно залежить від актуальної ситуації та попереднього розвитку людини.

На формування самоефективності впливають чотири основні фактори: широта репертуару засвоєних способів і навичок поведінки; досвід спостереження за іншими людьми (моделями); вербальне підкріплення чи покарання з боку оточення; самооцінювання фізичного, психологічного, емоційного стану. Вплив результатів поведінки на формування самоефективності людини істотно залежить від того, як вона сприймає й оцінює ці результати. Якщо минулий досвід поведінки у певних ситуаціях був переважно негативним, то самоефективність у цій сфері буде низькою, увага сфокусується на негативних наслідках, що у свою чергу знизить самоефективність особистості.

Як свідчать дослідження, впевненість у власній ефективності є передумовою успішної діяльності, психологічного благополуччя та фізичного здоров'я людини [6; 58]. Деякі дослідники вважають, що самоефективність особистості як віра у свою здатність успішно діяти, вирішувати проблеми і долати стреси є похідною від високої самооцінки та оптимізму [27].

Німецький психолог Ю. Куль обґрунтував теорію контролю дій, в якій важливим особистісним ресурсом виступає домінуючий *тип орієнтації: на дію чи на стан* [35]. Індивіди, зорієнтовані на дію, цілком зосереджені на досягненні поставленої мети, спроможні до успішної саморегуляції, ефективного контролю своїх дій у процесі досягнення бажаних результатів. Індивіди, зорієнтовані на стан, схильні більше зосереджуватися на своєму поточному емоційному та когнітивному стані, а не активному досягненні мети. Вони більш чутливі до зовнішніх обставин і орієнтуються під час регуляції поведінки на свій емоційний стан або настрої. На думку Ю. Куля, здатність особистості до адаптивного функціонування залежить від балансу обох орієнтацій, кожна з яких відіграє важливу роль. Люди, занадто зорієнтовані на дію, можуть надмірно зосереджуватися на власних завданнях і

нехтувати своїм емоційним станом. Люди, занадто зосереджені на своєму стані, можуть відчувати труднощі у визначенні своїх завдань й організації діяльності, спрямованої на їх реалізацію.

Здатність особистості до успішної діяльності в складних обставинах суттєво залежить від такого особистісного ресурсу, як *толерантність до невизначеності* — позитивне (або нейтральне) ставлення до невизначених ситуацій (складних, незнайомих, мінливих, неоднозначних, суперечливих, неструктурованих, неясних, непередбачуваних). Вперше поняття «толерантність до невизначеності» було запропоноване Е. Френкель-Брунsvік у 1948 р. у контексті вивчення етнічних стереотипів [21]. Дослідниця зазначала, що етнічні стереотипи і передсуди частіше виявляються в дихотомічних концепціях статевої поведінки, взаємостосунках батьків і дітей та міжособистісних відносинах у цілому. Людей з низьким рівнем толерантності до невизначеності відрізняють тенденція до однозначної категоризації (сильний – слабкий, розумний – дурний, моральний – аморальний) в оцінці інших осіб; невміння думати у контексті ймовірностей; неспроможність відмовлятися від настанов, що сформувалися під час вирішення попередніх інтелектуальних завдань; пошук авторитетів та опора на їхню думку. Таким чином, спочатку толерантність до невизначеності розглядалася психологами як характеристика особистості, пов'язана з дихотомічним мисленням, «чорно-білим» сприйняттям світу, категоричністю, ригідністю, залежністю від авторитетів.

Сучасні психологи трактують конструкт «толерантність до невизначеності» по-різному. Загалом можна виокремити три основні підходи до розуміння його змісту: 1) толерантність до невизначеності як стабільна риса особистості; 2) толерантність до невизначеності як ситуаційно-специфічна настанова; 3) толерантність до невизначеності як метакогнітивна навичка. У більшості робіт толерантність до невизначеності трактується як стабільна риса особистості, одновимірна диспозиція, що проявляється у різних ситуаціях. При цьому вважається, що ця диспозиція стабільна у часі і певною мірою змінюється лише під впливом нового досвіду або цілеспрямованої активності суб'єкта. Р. Нортон описує толерантність до невизначеності як рису особистості, пов'язану з такими поведінковими феноменами, як схильність аналізувати проблеми в термінах ймовірностей і спокійне ставлення до незрозумілих ситуацій. Протилежну рису (нетолерантність до невизначеності) він визначив як «тенденцію сприймати невизначену інформацію як різновид психологічного дискомфорту чи загрози» [48]. Д. Маклейн також розглядає толерантність до невизначеності як особистісну рису, що проявляється «під час сприйняття невідомих, складних, динамічно невизначених чи суперечливих стимулів» [45, с.184]. Дослідник виокремлює в ній три аспекти: позитивне ставлення до нових, складних, важких ситуацій; неприйняття авторитаризму та передсудів; відсутність страху перед невизначеністю і схильність прогнозувати події у невизначених умовах на основі не лише минулого досвіду, а й з урахуванням нових обставин.

Ряд дослідників вважають, що толерантність до невизначеності слід розглядати в контексті ситуаційних чинників, акцентуючи увагу на її ситуаційній специфічності (толерантність індивіда до невизначеності в одних ситуаціях може поєднуватися з нетолерантністю в інших обставинах). Іншого погляду дотримуються автори, які розуміють толерантність до невизначеності як метакогнітивну навичку, а не стабільну рису особистості чи ситуативний стан. Як зауважують К. Меренлуото та Е. Лехтінен, толерантність до невизначеності слід розглядати в контексті динамічного процесу розгортання мотиваційних і метакогнітивних механізмів під час адаптації особистості до нових обставин [46]. Опанування новими складними проблемами, ситуаціями можливе за наявності у суб'єкта метакогнітивних навичок (здібностей), що дозволяють долати суперечності, породжені цією проблемою чи ситуацією. Одного лише позитивного або спокійного ставлення до невизначеності при цьому недостатньо: виникає потреба в об'єктивації когнітивних механізмів, що дозволяють долати невизначеність і будувати нову, несуперечливу концептуальну модель реальності.

Незважаючи на певні розбіжності у підходах, дослідники намагаються пояснити, яким чином люди сприймають і долають невизначеність життєвих ситуацій, розкрити механізми їх подолання, визначити способи розвитку толерантності до невизначеності. У низці психологічних досліджень встановлено, що толерантність до невизначеності виступає важливим психологічним ресурсом, від якого залежить здатність особистості до саморегуляції та подолання життєвих труднощів. З'ясовано, зокрема, що люди з високим рівнем толерантності до невизначеності відрізняються психологічним благополуччям і задоволеністю роботою, а люди з низькою толерантністю до невизначеності більш схильні до стресу, уникають ризиків і дуже чутливі до негативного зворотного зв'язку від оточення [22].

Таким чином, зарубіжні дослідники виокремлюють і досліджують низку конкретних психологічних ресурсів (самооцінка, самоефективність, життєстійкість, резильєнтність, почуття зв'язності, оптимізм, толерантність до невизначеності тощо), які мають специфічний зміст, проявляються в певних ситуаціях і відіграють важливу роль у різних видах діяльності. Поряд із цим у зарубіжній психології існує тенденція до пошуку загального, універсального особистісного ресурсу, від якого залежить успішність життєдіяльності і психологічне благополуччя особистості. У

психологічній літературі досить часто йдеться про наявність певного особистісного «стрижня», «ядра», що забезпечує стійкість людини у важких життєвих ситуаціях, від якого залежить загальна задоволеність життям і суб'єктивне благополуччя. Так, наприклад, С. Хобфолл стверджує про існування інтегральної (генералізованої) особистісної характеристики, що регулює використання людиною різних ресурсів – їх здобуття, розподіл, застосування [25].

Ряд психологів інтегральним особистісним ресурсом вважають *базове самооцінювання* (core self-evaluation) або базову самооцінку – загальне позитивне уявлення особистості про себе, свої здібності та свою цінність [32]. У рамках концепції базового самооцінювання виокремлюються чотири основні особистісні характеристики: локус контролю, емоційна стабільність, самоефективність і самооцінка. Психологічні дослідження свідчать, що висока базова самооцінка сприяє адаптації до організаційних змін [3], отриманню задоволення від роботи та підвищенню її продуктивності [20], виступає передумовою успіхів у професійній діяльності та більш високих доходів [33], вберігає від емоційного вигорання на роботі [12], підвищує загальний рівень задоволеності життям [32].

Німецький психолог К. Шродер розробив концепцію, в якій загальним особистісним ресурсом подолання складних життєвих обставин та досягнення психологічного благополуччя виступає *компетентність саморегуляції* (self-regulation competence) [56]. Цей комплексний конструкт поєднує у собі три компоненти: віру в себе, волю та емоційну стабільність. Дослідження показують, що високий рівень розвитку цього психологічного ресурсу корелює з успішним подоланням стресових ситуацій і збереженням психологічного благополуччя у важких життєвих обставинах [57].

У контексті пошуків інтегрального особистісного ресурсу в сучасній психології було обґрунтоване поняття «психологічного капіталу». Цей конструкт вживається у психології за аналогією з категорією капіталу в економіці та розробленими у соціальних науках поняттями «соціальний капітал» (Дж. Коулмен), «символічний капітал» (П. Бурдьє). Психологічний капітал – це обмежений ресурс, яким володіє і може розпоряджатися людина для задоволення своїх потреб. Американський психолог М. Чиксентмігаї запропонував концепцію психологічного капіталу як обмеженого ресурсу психічної енергії, який може «інвестуватися» в різні види діяльності і приносити безпосереднє задоволення або відстрочену вигоду (накопичення досвіду, формування умінь, підвищення рівня розвитку), або ж витрачатися марно, не приносячи ні задоволення, ні користі [17].

Американський дослідник Ф. Лутанс разом із колегами обґрунтував концепцію «психологічного капіталу» (PsyCap) як інтегрального психологічного ресурсу людини, від якого залежить здатність успішно працювати та ефективно долати життєві виклики [37; 38]. На думку Ф. Лутанса, К. Юсеф-Морган і Б. Аволіо, психологічний капітал як комплексна характеристика розвитку особистості охоплює чотири ключові компоненти: впевненість у собі (самоефективність) як передумова наполегливості та активності у розв'язанні складних завдань; оптимізм як позитивний стиль атрибуції поточних і майбутніх успіхів; надія як цілеспрямованість і здатність змінювати тактику та способи досягнення мети; резильєнтність як стійкість до впливу несприятливих обставин [38, с. 3]. Дослідники підкреслюють, що психологічний капітал не зводиться до суми зазначених чотирьох компонентів, а є конструктом вищого порядку, до якого можуть входити й інші особистісні ресурси [38, с. 19].

Дослідження свідчать, що високий рівень психологічного капіталу є передумовою ефективною професійної діяльності, задоволеності своєю діяльністю, низької плинності кадрів, психологічного благополуччя на робочому місці [38]. Експериментально підтверджено можливість розвитку складових психологічного капіталу особистості, розроблено методи і прийоми підвищення рівня оптимізму, самоефективності, резильєнтності [37; 38].

У сучасних дослідженнях особистісних ресурсів поруч із поняттям «психологічний капітал» активно використовується також конструкт «особистісний потенціал». У зарубіжній психології термін «особистісний потенціал» найчастіше вживають прихильники так званої позитивної психології, які зосереджують увагу на вивченні сильних, позитивних аспектів психіки людини (А. Дакворт, К. Двек, Л. Кінг, М. Селігман, М. Чиксентмігаї, Р. Штернберг). При цьому особистісний потенціал зазвичай відноситься до вроджених задатків, нахилів, здібностей і талантів, які люди можуть розвивати і використовувати для досягнення оптимального функціонування та самореалізації в різних аспектах життя. Українські психологи розуміють особистісний потенціал здебільшого як загальний фактор саморегуляції, що не зводиться лише до наявних особистісних ресурсів і впливає на ефективність різних видів діяльності. (С. Білозерська, І. Гуменюк, Н. Жигалкіна, А. Москальова, К. Пилипенко, М. Садова, Я. Сухенко, В. Ташматов, О. Ткачишина та ін.). На відміну від капіталу як економічної метафори, потенціал – це енергетична метафора, пов'язана з поняттям потенційної енергії як здатності виконувати певну роботу. Фактично під особистісним потенціалом розуміється загальна здатність особистості до саморегуляції активності у різних сферах життєдіяльності. Особистісний потенціал можна розглядати як інтегральну характеристику особистісної зрілості, що проявляється у саморегуляції та самодетермінації –

здатності діяти на основі усвідомленої внутрішньої позиції, а не під тиском мінливих внутрішніх імпульсів чи зовнішніх обставин.

Поряд з терміном «особистісний потенціал» у психології використовується конструкт «адаптаційний потенціал», під яким розуміють психологічні характеристики людини, що сприяють успішній адаптації до умов зовнішнього середовища (В. Грандт, Н. Завацька, Г. Побокіна, А. Сафонов, О. Смирнова, Н. Старинська, С. Українець, О. Чайка, О. Шелест та ін.). Однак особистісний потенціал не зводиться до адаптаційного, оскільки він забезпечує не тільки успішне пристосування до зовнішніх обставин, але й їх переосмислення, зміну, трансформацію, самостійне створення необхідних для суб'єкта умов. Від особистісного потенціалу залежить те, якою мірою ефективність діяльності та психологічне благополуччя людини визначаються нею самою, а не сприятливим збігом незалежних від неї обставин. Високий рівень особистісного потенціалу свідчить про здатність особистості до успішної саморегуляції під час реалізації конкретних і загальних життєвих завдань. Можна виокремити три основні функції особистісного потенціалу: самовизначення – з'ясування власних цілей у неоднозначних, недостатньо окреслених умовах; самоорганізація – організація власної активності на шляху до досягнення поставленої мети; самозбереження – подолання труднощів, перешкод і тиску з боку несприятливого оточення.

Особистісний потенціал як загальна здатність до саморегуляції є комплексним психологічним ресурсом, до складу якого входять відносно стабільні особистісні диспозиції (риса, установки, когнітивні та поведінкові стратегії, атрибутивні схеми), що сприяють вирішенню актуальних завдань і досягненню власних цілей особистості. Ці диспозиції можна диференціювати на кілька груп залежно від їхніх функцій: мотиваційні ресурси, які відповідають за енергетичне забезпечення діяльності; ресурси стійкості, які забезпечують самостійність і почуття впевненості в собі; ресурси саморегуляції, які відображають стійкі способи та стратегії взаємодії із середовищем; інструментальні ресурси (здібності, знання, уміння, навички), необхідні для успішної саморегуляції тієї чи іншої діяльності. Варто наголосити, що особистісний потенціал, незважаючи на відносну стабільність його складових, має системно-динамічний характер і може змінюватися під впливом життєвих обставин. Крім того, у різних умовах життєдіяльності можуть актуалізуватися та виходити на перший план ті або інші аспекти особистісного потенціалу, які визначають можливості реагування людини на складні життєві ситуації та способи організації своєї діяльності.

Про необхідність вивчення та врахування особистісного потенціалу свідчать численні емпіричні дослідження зарубіжних психологів, в яких встановлено суттєвий вплив особистісних ресурсів на адаптацію людини до повсякденних і стресових обставин [5], збереження якості життя в складних життєвих умовах і посттравматичне зростання [11]. Особистісні ресурси виступають у ролі засобів, які опосередковують сприйняття стресової ситуації та вибір способів її подолання. Саме особистісні ресурси відіграють ключову роль у підтриманні психологічного благополуччя людини та подоланні таких стресових обставин, як військова агресія, стихійні лиха, економічна нестабільність, хвороби [28].

У теорії збереження ресурсів С. Хобфолла акцентується увага на особливій ролі особистісних ресурсів у саморегуляції людини [24]. Виявляється, що особистісні ресурси відіграють більш важливу роль під час подолання хронічного, а не гострого стресу. Гострі стресові ситуації легше долаються людьми, які мають більше зовнішніх ресурсів (високий дохід, соціальний статус, влада) для вирішення проблем. У випадку постійного стресу як наслідку хронічних проблем, пов'язаних, наприклад, зі здоров'ям, затяжними військовими конфліктами, бідністю, саме особистісні ресурси відіграють ключову роль у збереженні психологічного благополуччя.

Відповідно до результатів досліджень, високий рівень розвитку особистісних ресурсів є передумовою посттравматичного зростання людини, коли вона не просто справляється зі стресом, а й досягає значного прогресу у власному розвитку [27; 41]. Найбільш значущим особистісним ресурсом, необхідним для того, щоб не просто впоратися з труднощами, а й піднятися на вищий рівень зрілості, є резильєнтність. Встановлено, що люди з більш високим рівнем резильєнтності в умовах військового конфлікту успішніше долають життєві труднощі і не тільки відновлюють рівень суб'єктивного благополуччя, а й демонструють посттравматичне зростання [27].

Значна увага в сучасній зарубіжній психології приділяється вивченню особистісних ресурсів співробітників і керівників трудових колективів [4; 34; 44]. З позицій концепції психологічного капіталу, особистісні характеристики розглядаються як ключові фактори, від яких залежить психологічне благополуччя та продуктивність діяльності співробітників [38]. Особистісні ресурси позитивно пов'язані з інтересом до професійної діяльності [36], активною залученістю до процесу роботи та відчуттям психологічного благополуччя навіть у складних стресових обставинах [26], успішним подоланням організаційних стресів [47], адаптацією до умов діяльності [31]. Виснаження особистісних ресурсів призводить до емоційного вигорання, зниження самооцінки й самоефективності, песимістичного сприйняття майбутнього [63].

Виявилося, що обсяг особистісних ресурсів впливає на вибір людьми стратегій подолання стресових ситуацій. Так, особи з обмеженим запасом ресурсів, щоб зберегти свої не значні

можливості, більш схильні займати захисну позицію під час зіткнення з життєвими труднощами та обирати пасивні стратегії копінг-поведінки [24].

Численні дослідження свідчать, що особистісні ресурси виконують буферну роль між вимогами зовнішнього середовища, з одного боку, та психологічним благополуччям й успішністю діяльності особистості, з іншого боку. Особистісні ресурси не стільки прямо, скільки опосередковано впливають на психологічне благополуччя людини, включаючись до структури причинно-наслідкових зв'язків між зовнішніми умовами та психологічним станом індивіда [37]. Встановлено, що особисті ресурси можуть брати участь у різних процесах саморегуляції особистості, пов'язаних з подоланням складних життєвих обставин: у процесах оцінювання (особистісні ресурси дають змогу оцінювати стресову ситуацію не як загрозу, а свої можливості – як достатні для її подолання) [30], у процесах контролю та управління поведінкою (від особистісних ресурсів залежить реагування на стресову ситуацію та вибір стратегій її подолання) [9], у процесах профілактики стресів і підтримання психологічного благополуччя [18].

Узагальнення результатів зарубіжних досліджень дає змогу виокремити чотири групи особистісних ресурсів, від яких залежить ефективність функціонування та психологічне благополуччя особистості: ресурси мотивації, ресурси саморегуляції, ресурси психологічної стійкості, інструментальні ресурси. До ресурсів мотивації належать психологічні характеристики, від яких залежить енергійність дій особистості, спрямованих на подолання стресових ситуацій: потреби в автономії та компетентності (Е. Десі, Р. Раян), внутрішня мотиваційна орієнтація (Т. Амабайл), характеристики «потокової особистості» (М. Чиксентмігаї), суб'єктивна вітальність (Р. Раян, К. Фредерік).

До ресурсів саморегуляції відносяться способи та стратегії управління своєю активністю, які свідомо використовуються особистістю в різних життєвих обставинах, наприклад, стратегії поведінки в ситуаціях невизначеності, стратегії цілепокладання, суб'єктивні очікування щодо контролю над обставинами, щодо зв'язку між власними зусиллями і результатами діяльності, щодо позитивних чи негативних наслідків подій тощо. До цього виду ресурсів належать, зокрема: самоефективність (А. Бандура), толерантність до невизначеності (Д. Маклейн), локус контролю (Дж. Роттер), оптимізм (Ч. Карвер, М. Шейер, М. Селігман), життєстійкість (С. Мадді), каузальні орієнтації (Е. Десі, Р. Раян), орієнтація на дію/стан (Ю. Куль).

До ресурсів психологічної стійкості належать диспозиції, від яких залежить впевненість у собі, самооцінка, рішучість, ініціативність особистості: задоволеність життям, осмисленість життя, почуття зв'язності (А. Антоновські), суб'єктивна вітальність (Р. Раян, К. Фредерік), базові переконання (Р. Янофф-Бульман).

Ресурси інструментального забезпечення життєдіяльності представлені здібностями, знаннями, вміннями, навичками, компетентностями, способами та стратегіями реагування на складні життєві обставини (наприклад, стратегії копінг-поведінки, механізми психологічного захисту).

Особистісні ресурси виконують кілька важливих функцій, які сприяють загальному благополуччю особистості, стійкості та здатності справлятися з життєвими проблемами:

- селективна функція – особистісні ресурси опосередковують сприйняття та оцінку людьми життєвих обставин: люди з високим рівнем ресурсів сприймають проблемні ситуації як доступні для подолання виклики, як вирішувані завдання, а не загрози для суб'єктивного благополуччя;
- подолання стресу – особистісні ресурси відіграють вирішальну роль у подоланні стресу і життєвих труднощів (наприклад, високий рівень самоефективності може зумовити віру людей у свою здатність справлятися зі складними ситуаціями, тоді як соціальна підтримка може надати емоційну та практичну допомогу у складні часи);
- забезпечення стійкості – особистісні ресурси, такі як оптимізм, життєстійкість, емоційний інтелект, допомагають людям орієнтуватися в несприятливих обставинах і адаптуватися до них, відновлюватися після невдач і підтримувати своє благополуччя у важкі часи;
- підвищення психологічного благополуччя – особистісні ресурси, такі як самоповага, самоспівчуття, самоефективність, можуть сприяти формуванню позитивної самооцінки та підвищувати загальний рівень задоволеності життям;
- поліпшення фізичного здоров'я – певні особистісні ресурси пов'язані з кращими показниками фізичного здоров'я (наприклад, життєстійкість, почуття зв'язності, оптимізм пов'язані зі зниженням рівня стресу і покращенням імунної функції, що може позитивно впливати на фізичне здоров'я);
- сприяння досягненню цілей – особистісні ресурси можуть допомагати людям у постановці та реалізації власних цілей (високий рівень мотивації, саморегуляції та наполегливості дає змогу людям долати перешкоди та зосереджуватися на своїх завданнях);
- фасилітація соціальної взаємодії – особистісні ресурси, такі як емпатія та емоційний інтелект, дають змогу людям краще розуміти інших і спілкуватися з ними на більш глибокому рівні, сприяючи позитивній соціальній взаємодії та поліпшуючи міжособистісні стосунки;

- сприяння конструктивній поведінці – особистісні ресурси пов'язані з позитивною поведінкою (вибір здорового способу життя, звернення при потребі за допомогою, участь у просоціальній діяльності), що сприяє загальному психологічному благополуччю й особистісному зростанню;
- захист від негативних подій – особистісні ресурси діють як буфер від негативних стресових факторів і життєвих проблем, зменшують залежність психологічного благополуччя від зовнішнього середовища і несприятливих обставин (люди з високим особистісним потенціалом менш схильні до негативних впливів зовнішніх умов, ніж люди з низьким потенціалом);
- розвиток і використання сильних сторін особистості – особистісні ресурси часто вважаються сильними сторонами, на які люди можуть спиратися у різних аспектах свого життя, підвищуючи почуття самоефективності та майстерності;
- сприяння позитивному психологічному функціонуванню – особистісні ресурси є важливими чинниками позитивного психологічного функціонування, що забезпечують розвиток найкращих якостей і потенціалу людей, сприяють формуванню позитивного мислення та проактивних стратегій подолання життєвих труднощів.

Узагальнюючи результати зарубіжних психологічних досліджень, можна зробити висновок, що особистісні ресурси відіграють важливу роль у процесах саморегуляції, досягнення цілей і запобігання стресів, стимулюють особистісне зростання, підтримують психологічне благополуччя особистості. Особистісні ресурси є цінними психологічними активами, які дозволяють людям розвиватися, зростати та підтримувати збалансоване й повноцінне життя.

Хоча дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології досягли значного прогресу, все ще залишається кілька аспектів цієї проблеми, які потребують подальшого вивчення.

Більшість досліджень присвячена ізольованому вивченню індивідуальних особистісних ресурсів і недостатньо враховує складність взаємозв'язків між ними. Крім того, такі дослідження проводилися здебільшого в західних культурах, що потенційно обмежує можливість перенесення їх результатів на інші культурні контексти. Існує потреба в міжкультурних дослідженнях для кращого розуміння того, як особистісні ресурси проявляються та функціонують в умовах різних культур.

Багато досліджень особистісних ресурсів виконані методом поперечних зрізів, що дає змогу визначити й оцінити актуальний рівень їх розвитку у різних людей. Однак такі дослідження не дають інформації про особливості та закономірності трансформації особистісних ресурсів впродовж тривалого часу. Лонгітюдні дослідження, які передбачають спостереження за одними й тими ж особами протягом тривалого часу, можуть дати цінну інформацію про те, яким чином особистісні ресурси розвиваються, змінюються та взаємодіють із життєвими подіями особистості. Такий підхід може допомогти визначити критичні періоди онтогенезу, коли певні особистісні ресурси виходять на перший план і справляють довгостроковий вплив на психологічне благополуччя людини.

Варто звернути увагу також на проблему стабільності та мінливості особистісних ресурсів, можливості їх цілеспрямованого розвитку. Віднесення зарубіжними дослідниками певних психологічних характеристик (наприклад, емоційного стану або емоційного інтелекту) до особистісних ресурсів залежить переважно від рівня їх стабільності чи мінливості. Хоча дослідники визнають можливість цілеспрямованого розвитку особистісних ресурсів, більшість з них розуміються як відносно стабільні диспозиції. Очевидно, що особистісні ресурси мають діалектичну природу, що проявляється в єдності стабільності та мінливості. Потребують уточнення умови, за яких той чи інший особистісний ресурс характеризується більшою стійкістю, а за яких – мінливістю.

Психологічні дослідження свідчать, що особистісні ресурси до певної міри можна змінювати. Однак все ще бракує комплексних досліджень ефективних шляхів розвитку і нарощування особистісних ресурсів. Подальші дослідження мають допомогти визначити ефективні стратегії психологічного втручання, спрямованого на розвиток особистісних ресурсів у різних умовах (наприклад, у закладах освіти, на робочому місці). Актуальною є проблема з'ясування ролі зовнішніх факторів і умов, які можуть ускладнювати використання певних особистісних ресурсів або ж сприяти їхньому розвитку та мобілізації. Значний інтерес становлять також дослідження індивідуальних відмінностей, від яких залежить ефективне використання особистісних ресурсів, оскільки сама по собі наявність ресурсів не гарантує успішної діяльності і високого рівня психологічного благополуччя особистості.

Зростаюча залежність людей від цифрових технологій і соціальних медіа змінює способи нарощування та використання особистісних ресурсів. У зв'язку з цим існує потреба у вивченні впливу сучасних інформаційних технологій на розвиток і застосування особистісних ресурсів, на психічне здоров'я та благополуччя людей.

Усуваючи ці прогалини в дослідженнях, психологи можуть досягти більш адекватного розуміння особистісних ресурсів та їхнього впливу на психологічне благополуччя людей, що, у свою чергу, може сприяти розробленню ефективних технологій розвитку і зміцнення психологічного потенціалу особистості.

Дослідження особистісних ресурсів та їхнього значення є важливим кроком на шляху до зміцнення психічного здоров'я та благополуччя людей. Змістивши акцент з вивчення недоліків на сильні сторони особистості, сучасна зарубіжна гуманістична психологія, зокрема, її позитивний напрям, прагне розробити ефективні способи психологічної підтримки, які дозволять людям використовувати свої внутрішні ресурси для подолання неминучих життєвих труднощів і досягнення психологічного благополуччя. Оскільки дослідження у цій галузі продовжують розвиватися, ми сподіваємося, що наша стаття сприятиме осмисленню та поширенню досягнень зарубіжних психологів у розумінні та використанні особистісних ресурсів для підвищення якості життя людей.

### References

1. Antonovsky A. The sense of coherence as a determinant in health. *Behavioral Health: A Handbook of Health Enhancement and Disease Prevention*. J. D. Matarazzo (Ed.) N.Y.: John Wiley, 1984. P. 114-129
2. Antonovsky A. *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
3. Baker M. K., Kennedy D. J., Bohle P. L., Campbell D., Wiltshire J. H., Singh M. A. F. Core self-evaluation as a predictor of strength training adoption in older adults. *Maturitas*. 2011. Vol. 65(1). P. 88-93.
4. Bakker A. B., Xanthopoulou D., Demerouti E., Schaufeli W. The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 2007. Vol. 14(2). P.121-141.
5. Baltes P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*. 1987. Vol. 25(5). P. 611-626.
6. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191-215.
7. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. *La valutazione dell'autoefficacia [The assessment of self-efficacy]*. G.V. Caprara (ed.). Trento: Edizioni Erickson. 2001. P. 15-37.
8. Baumeister R. F. Ego depletion and self-regulation failure: A resource model of self-control. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*. 2003. Vol. 27(2). P. 281-284.
9. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. *Social psychology: Handbook of basic principles*. 2nd ed. A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (eds.). New York, N.Y.: Guilford Press, 2007. P. 516-539.
10. Baumeister R. F., Smart L., Boden J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*. 1996. Vol. 103(1). P. 5-33.
11. Baumeister R. F., Vohs K. D. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York, N.Y.: Guilford Press, 2004.
12. Best R. G., Stapleton L. M., Downey R. G. Core self-evaluations and job burnout: The test of alternative models. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2005. Vol. 10(4). P. 441-451.
13. Bonanno G. A. Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60(3). P. 265-267.
14. Carver C. S., Gaines J. G. Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive Therapy and Research*. 1987. Vol. 11. P. 449-462.
15. Carver C. S., Scheier M. F. (2002). Optimism. *Handbook of Positive Psychology* C. R. Snyder, S. J. Lopez (eds.). Oxford: Oxford University Press. P. 221-244.
16. Coopersmith S. *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1968.
17. Csikszentmihalyi M. *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Penguin. 2003.
18. Culbertson S., Fullagar C. J., Mills M. J. Feeling good and doing great: The relationship between psychological capital and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2010. Vol. 15(4). P. 421-433.
19. Diener E., Fujita F. Resources, personal striving, and subjective wellbeing: A nomothetic and ideographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 68. P. 926-935.
20. Dormann C., Fay D., Zapf D., Frese M. A state-trait analysis of job satisfaction: On the effect of core self-evaluations. *Applied Psychology: An International Review*. 2006. Vol. 55(1). P. 27-51.
21. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *American Psychologist*. 1948. Vol. 3. P. 268.
22. Furnham A., Ribchester T. Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*. 1995. Vol. 14. P. 179-199.
23. Hall B. J., Hobfoll S. E., Palmieri P., Canetti-Nisim D., Shapira O., Johnson R. J., Galea S. The psychological impact of impending forced settler disengagement in Gaza: Trauma and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*. 2008. Vol. 21. P. 22-29.
24. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. P. 513-524.
25. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. Vol. 84. P. 116-122.
26. Hobfoll S. E., Shirom A. Stress and burnout in work organizations. *Handbook of Organization Behavior*. R. T. Golembiewski (Ed.). New York, N.Y.: Dekker, 1993. P. 41-61.
27. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J., et al. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70. P. 283-315.
28. Ironson G., Wynings C., Schneiderman N., Baum A., Rodriguez M., Greenwood D., et al. Post-traumatic stress symptoms, intrusive thoughts, loss, and immune function after Hurricane Andrew. *Psychosomatic Medicine*. 1997. Vol. 59. P. 128-141.

29. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct. *Social Cognition*. 1989. Vol. 7. P. 113-136.
30. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. R. Schwarzer (Ed.). New York, N.Y.: Hemisphere, 1992. P. 195-213.
31. Judge T. A., Bono J. E. Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2001. Vol. 86(1). P. 80-92.
32. Judge T. A., Erez A., Bono J. E. The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*. 1998. Vol. 11(2-3). P. 167-187.
33. Judge T. A., Hurst C. Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*. 2007. Vol. 92(5). P. 1212-1227.
34. Kalimo R., Pahkin K., Mutanen P. Work and personal resources as long-term predictors of well-being. *Stress and Health*. 2002. Vol. 18. P. 227-234.
35. Kuhl J. Motivation und Persönlichkeit: interaktion psychischer systeme. Göttingen: Hogrefe, 2001. 1221 s.
36. Kuhnel J., Sonntag S., Bledow R. Resources and time pressure as day-level antecedents of work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2012. Vol. 85(1). P. 181-198.
37. Luthans F., Norman S. M., Avolio B. J., Avey J. B. The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*. 2008. Vol. 29. P. 2319-2238.
38. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. New York, N.Y.: Oxford University Press, 2007.
39. Luthar S. S., Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12. P. 857-885.
40. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44. P. 279-298.
41. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1. P. 160-168.
42. Maddi S. R., Kahn S., Maddi K. L. The effectiveness of hardiness training. *Journal of Consulting Psychology*. 1998. Vol. 50. P. 78-86.
43. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. P. 227-239.
44. McDougall L., Drummond P. D. Personal Resources Moderate the Relationship Between Work Stress and Psychological Strain of Submariners. *Military Psychology*. 2010. Vol. 22. P. 385-398.
45. McLain D. L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*. 1993. 53. P. 183-189.
46. Merenluoto K., Lehtinen E. Number concept and conceptual change: Towards a systemic model of the processes of change. *Learning and Instruction*, 2004. Vol. 14(5). P. 519-534.
47. Nelson D. L., Simmons B. L. Health psychology and work stress: A more positive approach. *Handbook of Occupational Health Psychology*. J. C. Quick, L. E. Tetrick (Eds.). Washington, D. C.: APA, 2003. P.97-119.
48. Norton R.W. Measure of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*. 1975. Vol. 39 (6). P. 607-619.
49. Oxford Learner's Dictionary. URL: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/resource\\_1](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/resource_1)
50. Pearlin L. I., Schooler C. The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*. 1978. Vol. 19. P. 2-21.
51. Peterson C., Seligman M. E. P. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York: Oxford University Press, 2004.
52. Richardson G. E. The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58. P. 307-321.
53. Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. Vol. 43. P. 56-67.
54. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1987. Vol. 57(3). P. 316-331.
55. Ryan R. M., Frederick C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*. 1997. Vol. 65(3). P. 529-565.
56. Schroder K. E. E. Self-Regulation Competence in Coping with Chronic Disease. Berlin: Waxman, 1997.
57. Schroder K. E. E., Schwarzer R. Do partner's personality resources add to the prediction of patients' coping and quality of life? *Psychology and Health*. 2001. Vol. 16. P.139-159.
58. Schwarzer R., Hallum S. Perceived teacher's self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*. 2008. Vol. 57. P. 152-171.
59. Seligman M. E. P, Kaslow N. J., Alloy L. B., Peterson C., Tanenbaum R. L., Abramson L. Y. Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*. 1984. Vol. 93. P. 235-238.
60. Seligman M. E. P. Learned Optimism. New York: Pocket books, 1998. 319 p.
61. Snyder C. R., Harris C., Anderson J. R., Holleran S. A., Irving L. M., Sigmon S. T., et al. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60. P. 570-585.
62. Vohs K., Baumeister R. F. (Eds.). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, Application. 3rd Ed. New York, N.Y.: The Guilford Press, 2016.
63. Wells J. D., Hobfoll S. E., Lavin J. When it rains, it pours: The greater impact of resource loss compared to gain on psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1999. Vol. 25. P. 1172-1182.



УДК 364-786-056.83:159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-89-95>

**ВОЛОДИМИР ШАХОВ**

<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>  
shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ**

<https://orcid.org/0000-0002-1069-929>  
vshahov75@gmail.com

магістр психології,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті з'ясовуються особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки студентів у ЗВО. На підставі проведеного емпіричного дослідження з'ясовані особливості динаміки становлення найважливіших показників професійної ідентичності майбутніх психологів під час навчання у ЗВО, зокрема, були встановлені відмінності, які існують у статусах професійної ідентичності серед студентів молодших і старших курсів.*

**Ключові слова:** ідентичність, професійна ідентичність, самосвідомість, статуси Его-ідентичності, дифузія ідентичності, мораторій ідентичності.

**VOLODYMYR SHAKHOV**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

**VLADYSLAV SHAKHOV**

Master of Psychology  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

## FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

*The article elucidates the peculiarities of the formation of the professional identity of future psychologists in the process of professional training of students in higher education institutions. On the basis of the conducted empirical research, the peculiarities of the dynamics of the formation of the most important indicators of the professional identity of future psychologists during their studies at higher education institutions were clarified, in particular, the differences that exist in the statuses of professional identity among junior and senior year students were established.*

*Based on the conducted empirical research, it was established that the professional identity of junior psychology students is characterized by the beginning of understanding the essence of a psychologist's work, familiarization with its main functions. During this period, there is an entry into a new social and professional environment. The external student identity turns into an internally accepted, conscious, emotionally colored characteristic. This is an unstable stage associated with adaptation to the new social role of the student. Its essence lies in the formation of student identification (I am a student) and an unconscious fascination with the future professional identity.*

*Senior years are characterized by the realization of a range of roles during professionalization, as well as the formation of new goals and perspectives. This is a period whose essence consists in rethinking and clarifying various options for professional and creative self-development, employment and building a professional career (I am my profession and career). This period can tentatively be called clarifying.*

**Key words:** identity, professional identity, self-awareness, Ego-identity statuses, identity diffusion, identity moratorium.

Інтегративним особистісним показником готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності є його професійна ідентичність, оскільки саме вона є центральною категорією професійної самосвідомості особистості, відображає єдність її професійного менталітету й майстерності, породжується професійним досвідом і професійним спілкуванням. Саме вона є тим чинником, що пов'язує між собою реальність і ментальність, свідомість та поведінку фахівця.

Більшість дослідників дотримується думки, що ідентичність як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен, забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, розвивається в просторі процесів самовизначення, самоорганізації і персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії при дотриманні певних умов [1].

Вперше в соціально-психологічному плані проблематика ідентичності була опрацьована Дж. Мідом і Ч. Кулі. Ідентичність розглядалася цими авторами як підсумок і як умова соціальної інтеракції [2].

Широке поширення терміну «ідентичність» і його введення в науковий обіг пов'язують з ім'ям Е. Еріксона, який визначив ідентичність як внутрішню «безперервність самопереживання індивіда», «стійку внутрішню рівність із собою», тотожність особистості, найважливішу характеристику її цілісності та зрілості, інтеграцію переживань людиною своєї тотожності з певними соціальними групами. Бути ідентичним – означає відчувати себе і своє буття незмінним, незалежним від

зовнішніх обставин, так як «тут ми не думаємо ні про те, що будемо робити, ні про те, що хотіли б робити, ні про те, що повинні» [8].

Бути ідентичним також означає переживати хронологію свого життя як єдине ціле, відчувати зв'язок між персональною безперервністю і визнанням цієї безперервності іншими людьми. Основними функціями ідентичності є: адаптивна («обереігає цілісність та індивідуальність досвіду людини») і організуюча («організація життєвого досвіду в індивідуальне "Я"»). Разом з тим, наведені Е. Еріксоном визначення ідентичності, широкі та неоднозначні: термін «ідентичність» автор використовує в багатьох різних сенсах [8].

Серед відомих теоретиків психології особистості (А. Адлер, Е.Еріксон, Г. Олпорт, Р. Кеттел, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Юнг) поняття ідентичності розглядається як конструкт, який забезпечує цілісність, тотожність власної особистості [7; 8].

У вітчизняній психології уявлення про ідентичність традиційно розвивалися в рамках досліджень самосвідомості та самоствавлення, а також ідентичність розглядається при вивченні питання самовизначення та соціалізації особистості [1; 2].

Одне зі значень терміну «ідентичність» закладено в теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже. Він пов'язує це явище з розвитком поняття об'єктної незмінності, тобто незмінність об'єктів і ідентичність об'єктів виступають еквівалентами. З формальної точки зору поняття «індивідуальна ідентичність» збігається з поняттям «об'єктна ідентичність» [10].

Німецькі соціальні психологи Б. Шефер, Б. Шледер виділяють в структурі ідентичності епістемологічні ознаки об'єктивності-суб'єктивності, що стосується сфери самосвідомості та групової свідомості. Суб'єктивний компонент ідентичності знаходиться у напруженому протиставленні об'єктивному компоненту. В об'єктивному сенсі головна функція ідентичності полягає у виявленні стабільності, тоді як в суб'єктивному аспекті ідентичності, полягає у джерелі змін і варіацій. Індивідуальна ідентичність повинна мати подвійну характеристику на основі цього суб'єктивно-об'єктивного принципу. Ця ситуація досить добре окреслюється поняттям «цінності» як уявлень про бажане і використовуються при оцінюванні об'єктів, подій, що визначають цілі і засоби поведінки, що створюють ідентичність однієї людини або групи. Індивідуальні цінності інтегрують поведінку і переживання окремої людини, надають їм цілісність. Ідентичність суб'єкта залежить від того, як він сам себе інтерпретує, що для нього є цінністю.

Питання про розвиток професійної ідентичності включається в коло загальної проблематики становлення професіонала. Це можливо тому, що професійна ідентичність виступає як внутрішнє джерело професійного розвитку й особистісного зростання будь-якого суб'єкта діяльності [4].

У сучасній психології наразі немає єдності у поглядах щодо визначення сутності ідентичності. Зокрема, Р. Рорті, який заперечує пріоритет цінностей у розвитку ідентичності, висловлює думку про первинність соціального оточення індивіда, про випадковість людського буття, позбавленого ціннісного сенсу.

П. Вріцен визначає ідентичність як «почуття індивідуальності, яке охоплює різноманітні переконання, цінності, здібності і види поведінки на більш високих логічних рівнях. Ми відчуваємо ідентичність, торкаючись матерій глибокої і невиліковної для нас важливості. Ми також відчуваємо ідентичність в інших моментах, глибоких міжособистісних контактів» [2].

Ідентичність у неофрейдизмі розглядається А. Адлером як єдність особистості в кожній людині. Кожен індивід є одночасно єдність особистості та індивідуальний стиль вираження цієї єдності. У психосинтезі дотримуються точки зору, що «Як би не трактувалося відношення між індивідуальним «Я» і загальним «Я» – як відношення тотожності або подібності, відмінності або єдності, – найголовніше ясно бачити (в теорії і на практиці) різницю між «Я» в його сутнісній природі ... і нашого повсякденного образу, нашим обмеженням «Я», або «Его», яке ми зазвичай усвідомлюємо» [4].

К. Юнг, проаналізувавши поняття «індивідуації» і «самості», вважав, що індивідуація полягає в тому, щоб стати окремою істотою і «знайти нашу найглибшу, останню і незрівнянну унікальність, – стати власною самістю». «Розкладання самості – це самовідмова на користь зовнішньої ролі або уявного значення». «Мета індивідуації, таким чином, – не що інше, як звільнення самості від брехливих покривів персони, з одного боку, і від сугестивної влади несвідомих образів – з іншого» [7]. Тобто, на підставі цього К. Юнг робить спробу визначитися не в категоріях самосвідомості, а в категоріях свідомого і несвідомого.

Таким чином, можна виділити наступні рівні опису терміну «ідентичність»:

- 1) рівень очевидності, або раціоналістичний (відображає цілісність, неподільність, натуральність особистості як інтегральна властивість), людина така, якою вона здається;
- 2) понятійний (відображає конкретно-науковий зміст, визначається дослідниками, являє ступінь відповідності людини групі, статті, етносу, роду і ін.);
- 3) глибинний, або ірраціональний (відображає самість, річ у собі, «це така цінність, яка виявляється нею не тільки за зовнішнім виглядом, але вона така за своєю сутністю») [7].

Він ґрунтується на визнанні ілюзорності людського самосвідомості, необхідності розототожнення свідомості з будь-яким наявним змістом свідомості, критиці будь-яких форм самоідентифікації людини в сфері суцього [7].

Слід додати, що ідентичність розуміють і як почуття, і як суму знань про себе, і як поведінкову єдність, тобто вона виступає як складний інтегративний феномен. Ми виходимо з того, що ідентичність є синтезом таких характеристик людини, як тотожність, цілісність і визначеність, в унікальній структурі, привласнення і зміна (переструктурування) якої відбувається в результаті адаптації та суб'єктивної прагматичної переорієнтації в мінливому середовищі.

Описуючи структуру ідентичності, дослідники, по суті, розкривають її зміст. Е. Еріксон визначає зміст ідентичності як конфігурацію, яка поступово об'єднує конституціональні задатки, базові потреби, здібності, значущі ідентифікації, ефективні захисти, успішні сублімації і постійні ролі [8]. Це визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальну роль індивіда, його активність в конкретно-історичному житті суспільства.

Е. Еріксон виділяв: а) его-ідентичність і більш широке поняття ідентичності; б) позитивну і негативну ідентичність. У його концепції розкриваються два важливих поняття: «групова ідентичність» і «его-ідентичність» [8]. Крім того, він виокремлює три форми ідентичності за походженням: 1) зовні обумовлену (статеву, вікову, расову, національну, громадянську приналежність); 2) набуту ідентичність (професійний статус, вільно обрані зв'язки, прихильності й орієнтації); 3) запозичену ідентичність (засвоєні ролі, задані деяким зовнішнім зразком, що приймаються під впливом очікувань оточуючих).

Дж. Марсія, який продовжив лінію досліджень Е. Еріксона, визначав ідентичність як «структуру его – внутрішню динамічну організацію потреб, здібностей, переконань і індивідуальної історії» [9]. Дж. Марсія здійснив експериментальну перевірку гіпотетичних припущень Е. Еріксона. Виконавши дослідження щодо з'ясування особливостей формування ідентичності у підлітковому віці, Дж. Марсія виокремив чотири статуси Его-ідентичності: 1) дифузія ідентичності; 2) передчасна ідентичність; 3) мораторій; 4) досягнута ідентичність [8]. Критеріями, що відділяють одну стадію розвитку ідентичності від іншої, Дж. Марсія вважає: а) наявність кризи, б) прийняття зобов'язань (відповідальності) в таких сферах життя, як професійна діяльність і ідеологія (релігія, політика) [8].

У вітчизняній психології [4] традиційно акцент робиться не стільки на зовнішніх аспектах ідентичності, а скільки на внутрішньому «Я». Але в структурі її «Я» є й інші, більш глибокі шари. У них осідає досвід особистості, її минуле, з якого відсівається найбільш значуще для неї, часом незрозуміле іншим, через те, що не було пережито ними самими. Настільки ж глибоко пронизуються особистістю переживання, пов'язані з майбутнім – найближчим і більш віддаленим. У ній завжди закладений незримий «проект» самореалізації, віра в те, що її духовний потенціал не вичерпаний.

Ідентичність – динамічна структура, вона розвивається і переструктурується протягом усього життєвого шляху людини, причому розвиток цей нерівномірний. Він визначається сильним прагненням особистості до набуття ідентичності і руйнівних наслідків при її втраті для людини [9].

На підставі теоретичного аналізу феномену професійної ідентичності, було проведено діагностику особливостей динаміки становлення її ключових структурних компонентів в процесі професійної підготовки у ЗВО. Емпіричне дослідження психологічних особливостей динаміки становлення професійної ідентичності майбутніх психологів проводилося упродовж 2018-2023 рр. зі студентами спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати, отримані в процесі дослідження професійної ідентичності перших курсів, порівнювалися із результатами дослідження четвертих курсів. Таким чином, можна простежити динаміку розвитку психологічних особливостей професійної ідентичності майбутніх психологів.

У процесі дослідження за методикою «Методикою вивчення статусів професійної ідентичності» (А. Азабеля, А. Герцова) було виявлено, що для більшості досліджуваних студентів першого курсу (51%) характерним є такий статус професійної ідентичності як мораторій (криза вибору), що є свідченням усвідомлення проблеми вибору професії, і перебування в процесі її рішення, але найбільш вдалий варіант ще не визначений. Деяко менша кількість студентів першого курсу (34%) демонструє сформований статус професійної ідентичності, у 9% досліджуваних спостерігається невизначений статус професійної ідентичності та у 6% – нав'язаний.

Для четвертого курсу (79%) характерною є сформована професійна ідентичність: професійні плани визначені, що є свідченням осмисленого самостійного рішення. Такий статус професійної ідентичності характеризуються усвідомленістю вибору і бажанням подальшого професійного розвитку. У четвертокурсників наявна впевненість у правильності прийнятого рішення. Цим статусом володіють ті, хто самостійно сформували систему знань про себе, про професійні цінності і життєві переконання. Вони можуть усвідомлено будувати своє життя тому, що вони знають чого хочуть. Також є незначний відсоток досліджуваних студентів четвертого курсу, для яких характерний мораторій (12%), нав'язаний статус професійної ідентичності (6%), і лише незначна частина із них має невизначений статус (3%) (див. рис. 1).

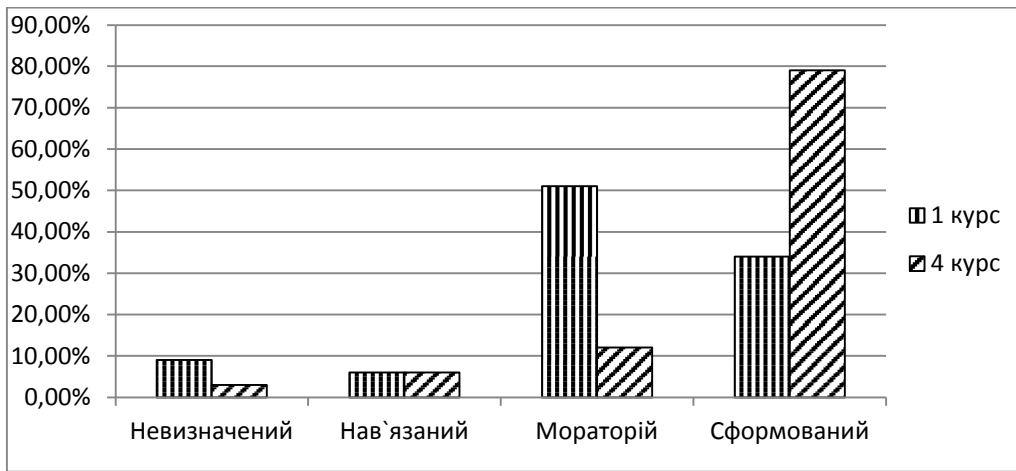


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за статусом професійної ідентичності.

У процесі дослідження за «Методикою вивчення статусів професійної ідентичності» було визначено також ступінь вираженості переважаючих статусів ідентичності серед студентів. Зокрема, аналізуючи відповіді студентів, для яких характерний мораторій (криза вибору), можна стверджувати, що у 50% студентів даний статус є вираженим на рівні нижче середнього, у 36% він має середній ступінь вираженості, у 10,4% опитаних виражений вище середнього і у (3,6%) мораторій яскраво виражений. Результати подано на рисунку 2.



Рис. 2. Розподіл досліджуваних студентів першого курсу за ступенем вираженості статусу професійної ідентичності – мораторій.

Серед досліджуваних четвертого курсу, для яких характерний сформований статус професійної ідентичності, спостерігаються такі ступені вираженості: у (59%) досліджуваних яскраво виражений статус, у (31%) виразність вище середнього рівня і у (10%) середній рівень вираженості. Результати подано на рисунку 3.

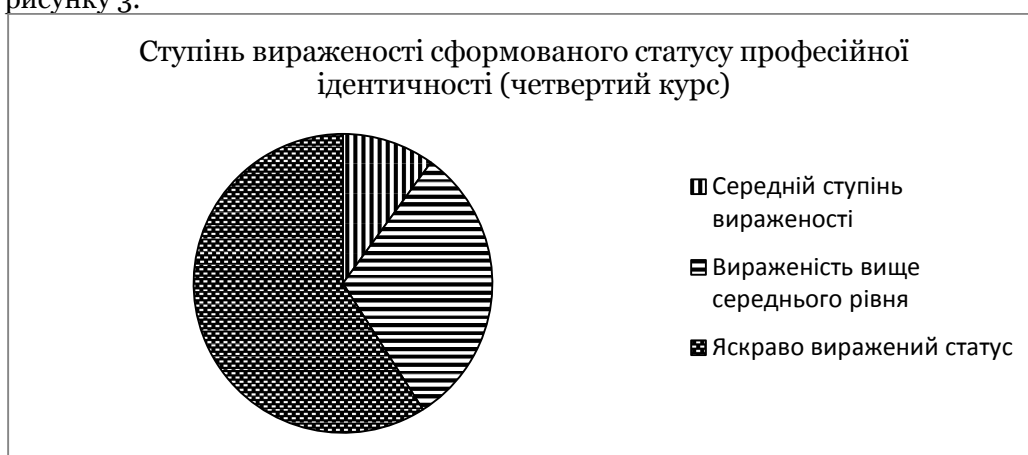


Рис.3. Розподіл досліджуваних четвертого курсу за ступенем вираженості сформованого статусу професійної ідентичності.

За «Методикою вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» (Л. Шнайдер) було визначено професійну ідентичність за допомогою слів-асоціацій. В результаті дослідження було отримано дані, що свідчать про переважання псевдоідентичності у 30% досліджуваних студентів першого курсу. Псевдоідентичність характеризується стабільним запереченням своєї унікальності або, навпаки, її амбітним підкресленням з переходом у стереотипію, а також порушенням механізмів ідентифікації, порушенням тимчасової зв'язності життя, ригідністю Я-концепції, хворобливим неприйняттям критики на свою адресу, низькою рефлексією. У 24% студентів першого курсу спостерігається мораторій (криза ідентичності); для 21% – характерна дифузна ідентичність, що характеризується відсутністю міцних цілей, цінностей і переконань і спроб їх активно сформувані; для 16% студентів характерна досягнута професійна ідентичність. У незначній частини студентів першого курсу 9% спостерігається передчасна ідентичність, яка виникає в тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ідентичність нею не усвідомлюється, що є свідченням нав'язаної ідентичності.

За методикою Л. Шнайдер було визначено, що значний відсоток студентів четвертого курсу має досягнуту професійну ідентичність (61%), що свідчить про сформовану певну сукупність особистісно-значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують почуття спрямованості і осмисленості життя. У 30% студентів четвертого курсу переважає показник псевдоідентичності; для 9% опитуваних характерний мораторій і у 3% студентів старшого курсу була виявлена дифузна професійна ідентичність (див. рис.4).

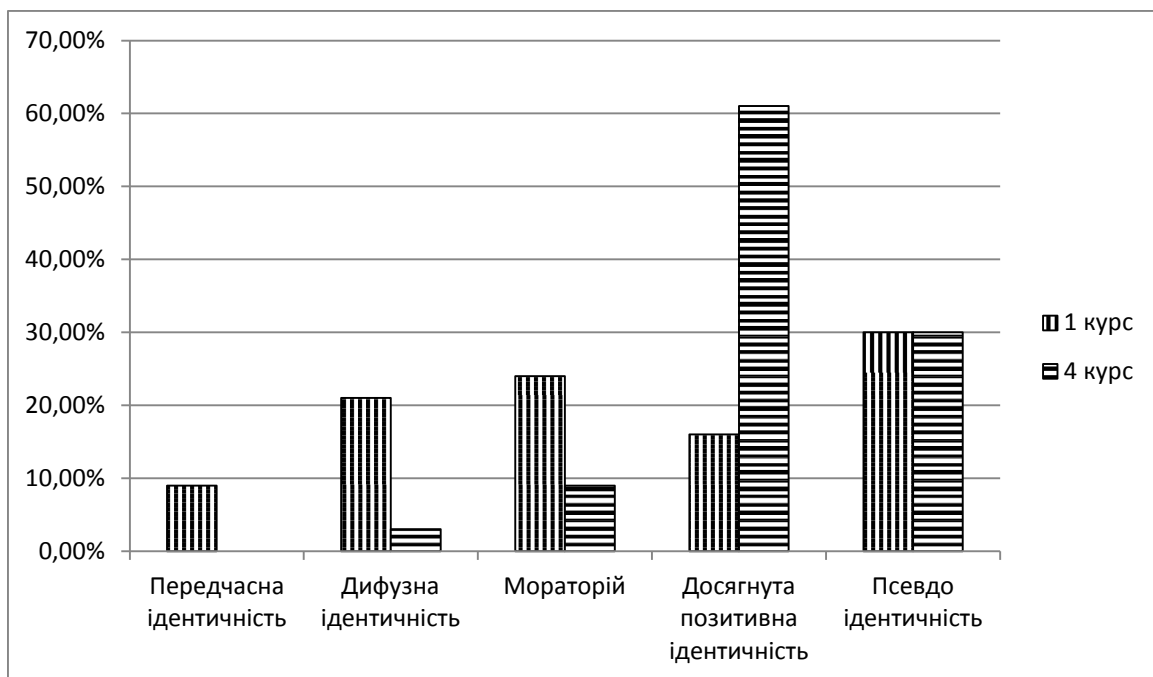


Рис.4. Розподіл досліджуваних за статусом професійної ідентичності.

Отримані дані за методикою «Мотивація досягнення успіху» Ю.М. Орлова засвідчили, що серед студентів першого курсу переважаючим є середній рівень мотивації досягнення успіху (49%), значним також є рівень вище середнього (24%), низький рівень (21%), і у 6% досліджуваних рівень мотивації досягнення успіху вище середнього.

Схожі показники, які притаманні студентам четвертого курсу: у 40% досліджуваних середній рівень мотивації досягнення успіху, для 21% – характерним є рівень вище середнього, у 21% досліджуваних такий рівень є нижче середнього, у 15% – низький рівень і у 3% досліджуваних – високий рівень мотивації досягнення успіху.

Середнє значення рівня потреби в досягненні успіху, що є характерним для переважної кількості студентів першого і четвертого курсів, свідчить про відсутність вираженої тенденції: іноді людина прагне до успіху, іноді уникає невдачі. Усвідомлення даної ситуації дозволяє людині самій почати керувати своєю мотивацією (див. рис. 5).

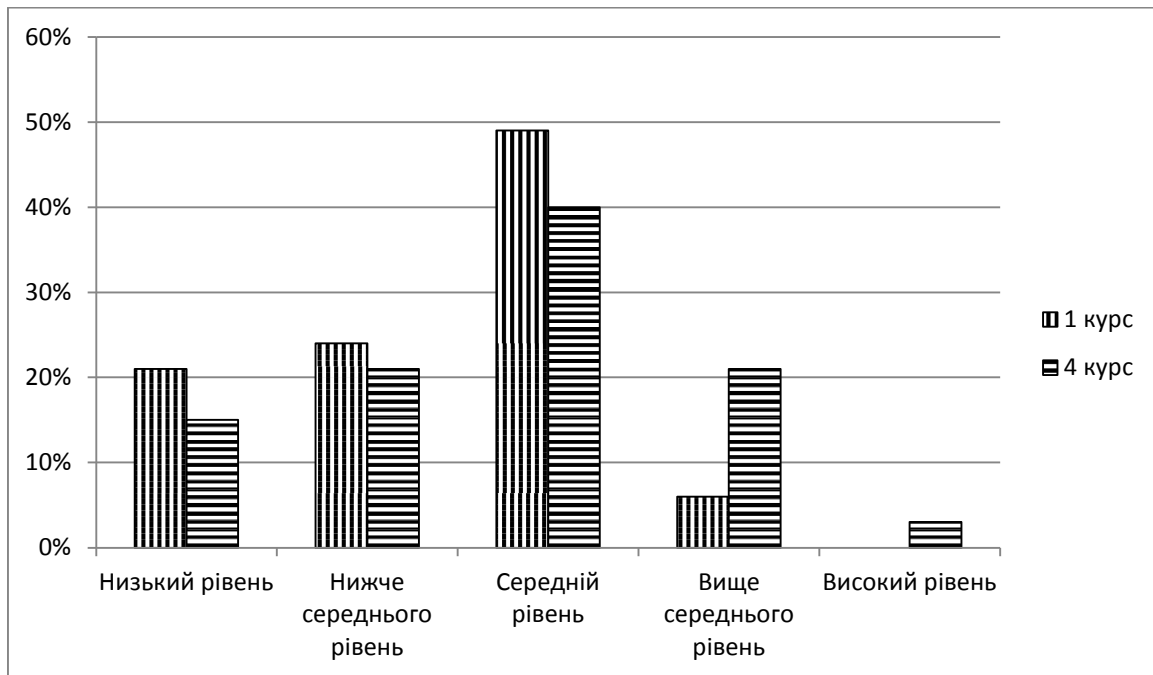


Рис.5. Розподіл досліджуваних за рівнем мотивації досягнення успіху.

Для статистично достовірного порівняння отриманих показників дослідження особливостей психологічного розвитку професійної ідентичності студентів першого та четвертого курсів було використано t-критерій Стьюдента.

Порівнюючи результати дослідження професійної ідентичності студентів першого та четвертого курсів, виявлено значні розбіжності у показниках, що визначають нав'язаний, сформований статус професійної ідентичності та мораторій за методикою «Методикою вивчення статусів професійної ідентичності» (А.Азабеля, А.Герцова). Зокрема, визначено наявні достовірні відмінності за шкалою «нав'язаний статус професійної ідентичності» ( $p = 0,05$ ). Це може свідчити про наявність впливу на вибір професії студентів перших курсів близьких або значущих для них людей, а отже, і на формування та усвідомлення їхньої професійної ідентичності.

Велику різницю між курсами становлять дані за шкалою «мораторій» ( $p = 0,05$ ), що характеризує переважання в студентів першого курсу стану кризи ідентичності й активні намагання вирішити її, випробовуючи різні варіанти. Статус "Мораторію", зазвичай, передбачає високу тривожність.

Також значущий показник виявлено за шкалою «сформований статус професійної ідентичності» ( $p = 0,05$ ). Сформований статус професійної ідентичності притаманний четвертому курсу, що свідчить про визначеність професійних планів, що стало результатом осмисленого самостійного рішення.

Методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ) (Л.Шнайдер) дає чітку характеристику професійної ідентичності за допомогою самоопису студентів у категорії професійного становлення. Достовірно значущі відмінності спостерігаються між показниками дослідження першого та четвертого курсів ( $p = 0,05$ ). Більша частина студентів четвертого курсу має досягнуту професійну ідентичність, що свідчить про сформовану певну сукупність особистісно-значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують почуття спрямованості та осмисленості життя.

**Висновки.** Таким чином, професійна ідентичність студентів молодших курсів спеціальності психологія характеризується початком осмислення сутності діяльності роботи психолога, ознайомлення з його основними функціями. В цей період відбувається входження в нове соціальне і професійне середовище. Зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Сутність його полягає у становленні студентської ідентифікації (Я-студент) і неусвідомленому захопленні майбутньою професійною ідентичністю.

Для старших курсів характерним є усвідомлення у ході професіоналізації спектра ролей, а також формування нових цілей і перспектив. Це період, сутність якого полягає в переосмисленні й уточненні різноманітних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови професійної кар'єри (Я-моя професія і кар'єра). Цей період умовно можна назвати уточнювальним.

Література

1. Галузьяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
2. Дружиніна І. А. Дослідження динаміки розвитку структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ : ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2008. 120 с.
3. Павлюк В. В. Особливості дослідження професійної ідентичності у майбутніх практичних психологів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер.: Соціально-педагогічна*. 2009. №11. 200 с.
4. Чепелева Н.В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики. *Наукові студії із соціальної та політичної психології : [зб. статей АПН України, Інститут соціальної та політичної психології / редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін.]*. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 13 (16). С. 13–25.
5. Шахов В. І., Шахов В. В. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Випуск 53. С.238-244.
6. Шахов В. І., Шахов В. В. Ієрархія психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 63. С. 227- 233.
7. Юнг К. Г. Психологія несвідомого. Київ: Центр навчальної літератури, 2022. 404 с.
8. Erikson E.H. *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton, 1963. 261 p.
9. Marsia J.E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. Adelson J. (ed.). N.Y.: John wiley, 1980. P. 109-137.
10. Piaget Jean. Brockhaus Enzyklopädie / Hrsg.: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus, Wissen Media Verlag.

References

1. Haluziak V. M., Dobrovolska K.V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv: Monohrafiia. [Development of professional self-consciousness of students of higher educational institutions: Monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. 256 s.
2. Druzhynina I. A. Doslidzhennia dynamiky rozvytku strukturnykh komponentiv profesiinoi identychnosti maibutnykh praktychnykh psykholohiv [Study of the dynamics of the development of structural components of the professional identity of future practical psychologists]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuca APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka*. Kyiv : DP "Informatsiino-analitychne ahentstvo", 2008. 120 s.
3. Pavliukh V. V. Osoblyvosti doslidzhennia profesiinoi identychnosti u maibutnykh praktychnykh psykholohiv [Peculiarities of the study of professional identity in future practical psychologists]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho nats. universytetu imeni Ivana Ohiiienka*. Ser.: Sotsialno-pedahohichna. 2009. 200 s.
4. Chepelieva N.V. Identychnist osobystosti v konteksti psykholohichnoi hermenevtyky [Identity of the individual in the context of psychological hermeneutics]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii : [zb. statei APN Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii / redkol. : S.D. Maksymenko, M.M. Sliusarevskiy ta in.]*. K. : Milenium, 2006. Vyp. 13 (16). S. 13-25.
5. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti [Professional identity of a psychologist as a component of his professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 53, 2018. S.238-244.
6. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Iierarkhiia psykholohichnykh determinant rozvytku profesiinoi identychnosti studentiv – maibutnykh psykholohiv [Hierarchy of psychological determinants of professional identity development of students – future psychologists]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. 2020. Vypusk 63.S. 227- 233.
7. Yunh K. H. Psykholohiia nesvidomoho. [Psychology of the unconscious]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2022. 404 s.
8. Erikson E. *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*; Frankfurt a.M. 1966; 2. Aufl. 1973.
9. Marsia J.E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. Adelson J. (ed.). N.Y.: John wiley, 1980. P. 109-137.
10. Piaget Jean. Brockhaus Enzyklopädie / Hrsg.: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus, Wissen Media Verlag.

**Наукове видання**

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: *Педагогіка і психологія***

**Випуск 74 • 2023 р.**

Підписано до друку 21.06.2023 р.  
Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 10,9  
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua), <http://www.tvoru.com.ua>  
Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.