

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2022-4

**ВІСНИК**  
**Черкаського національного**  
**університету**  
**імені Богдана Хмельницького**

Серія  
Педагогічні науки

**Випуск**  
**4.2022**

Черкаси – 2022

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**  
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 4.2022** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 13 грудня 2022 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

**Редакційна колегія серії:**

**Голова:** Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.  
**Члени редколегії:** Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. філол. н., доц.; Кукулєнко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшенюк Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галуц О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Добрева (Георгієва) С., к. пед. н., доцентка (Шумський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. у-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф. (Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія).  
**Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Завгородня Л.В., к. філолог. н., доц.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.  
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;  
e-mail: [bulletin\\_chnu@ukr.net](mailto:bulletin_chnu@ukr.net), [lodatko@gmail.com](mailto:lodatko@gmail.com)  
Тел. +38(093) 07-123-06

*За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів  
та обґрунтування висновків відповідають автори.*

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2022-4

**BULLETIN**  
**of the**  
**Cherkasy Bohdan Khmelnytsky**  
**National University**

Series  
Pedagogical Sciences

**Issue**  
**4.2022**

Cherkasy – 2022

**Founder, Editor, Publisher and Producer**  
**Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy**  
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue # **4.2022** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 3, December 13, 2022).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

**Editorial Board of the Series:**

**Editor-in-Chief:** prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatko E.*, DrPedSc.

**Members of the Editorial Board:** prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Harutiunian N.*, DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnysky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. *Dobreva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Erkibaeva G.*, DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafiiuk I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Mikaelian H.*, DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (National Pedagogical Dragomanov University); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. *Kharadze E.*, DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia).

**Secretariat:** prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc;  
assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc.

**Address of the Editorial Board:**

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.  
*Website:* <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;  
*e-mail:* [bulletin\\_chnu@ukr.net](mailto:bulletin_chnu@ukr.net), [lodatko@gmail.com](mailto:lodatko@gmail.com)  
Tel. +38 (093) 07-123-06

*The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.*

## ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

### СВІТАЙ ПАМ'ЯТІ НЕПЕРЕСІЧНОГО ЄВГЕНА ХРИКОВА

Пропонована до уваги читачів стаття Євгена Хрикова про педагогічні умови в структурі наукового знання вперше була опублікована понад




10 років тому часописом «Шлях освіти», який донедавна видавався за редакцією О.В. Сухомлинської.


Незважаючи на давність публікації, порушені в ній питання не втратили актуальності й досі.

З огляду на те, що сайт названого часопису відсутній в мережі Internet, а текст статті доступний лише у цифровому репозиторії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, редакція Вісника Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького автентично відтворює текст цієї статті [1] з технічним переформатуванням авторських даних.

Професор Євген Хриков працював у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, але під час окупації м. Ірпінь путінсько-бурятською босотою був розстріляний 23 березня 2022 р.

Євген Хриков відомий, перш за все, як дослідник проблем управління закладами освіти [2]. До кола його наукових інтересів належали також питання методології педагогіки, управління якістю освітніх послуг, розвитку педагогічної освіти [3].

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-5-10>

 <https://orcid.org/0000-0002-5496-2753>

**ХРИКОВ Євген Миколайович**

УДК 37.012:001.101(045)

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ В СТРУКТУРІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

*Стаття присвячена з'ясуванню сутності педагогічних умов, аналізу засобів їх виокремлення та місця у наукових дослідженнях.*

**Ключові слова:** педагогічні умови; стереотипи та традиції; наукове знання.

Ефективність педагогічних досліджень залежить від численних чинників, більшість з яких детально описана в роботах з методології педагогіки Б. Гершунського, В. Краєвського, В. Полонського, О. Сухомлинської. Але в цих роботах ще не знайшов висвітлення вплив стереотипів та традицій на розвиток сучасної педагогічної науки. Стереотипи та традиції формуються стихійно, можуть не усвідомлюватися, проте вони значно впливають на ефективність наукових досліджень.

У структурі наукового педагогічного знання виокремлюють закони, закономірності, принципи, правила, факти, поняття. Усі ці складові характеризують наявний рівень розвитку науки та мають загальне значення для педагогічної науки.

Як відомо, закони педагогіки – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв'язки педагогічних явищ з їх зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв'язків. Принципи – це фундаментальні положення, які визначають зміст, організаційні форми та методи педагогічного процесу відповідно до його цілей та закономірностей.

Педагогічні правила – це положення, які описують педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення певної мети в певних умовах. Правила базуються на загальних принципах дидактики та теорії виховання. Більшість науковців вважає, що правила навчання та виховання займають нижчий щабель у ієрархії педагогічної теорії. Правило є перехідним ланцюгом від теорії до практики. За допомогою правил (на відміну від закономірностей) навчання та виховання не можна прогнозувати розвиток педагогічних явищ, що зайвий раз доводить їхню практичну спрямованість. З реалізацією педагогічних правил пов'язана

ефективність педагогічної діяльності. Правила орієнтовані на типові освітні ситуації й передбачають типові засоби діяльності педагогів.

Педагогічні правила конкретизують принципи, підпорядковуються їм та сприяють їх реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретних навчальних та виховних ситуаціях.

В останнє десятиріччя в дисертаційних дослідженнях все більше поширюється орієнтація на розробку педагогічних умов вирішення того чи іншого практичного завдання. Термін «педагогічні умови» постійно з'являється в назвах дисертацій, формулюванні предмета та мети досліджень.

Орієнтація дисертаційних робіт на розробку педагогічних умов, на наш погляд, має прецедентний характер, воно не обґрунтоване теоретично, а є проявом певних стереотипних уявлень та їх трансформації у традиційні підходи до проведення досліджень. У зв'язку з цим актуальним є аналіз сутності, значення та місця педагогічних умов у структурі наукового знання та педагогічних досліджень, механізму їх визначення.

Існують різні тлумачення сутності педагогічних умов. Так, Н. Посталюк уважає, що педагогічні умови – це педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією певних факторів. На думку Т. Шамової, педагогічні умови є чинниками успіху у процесі управління навчанням. В. Андреев уважає їх результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування форм навчання для досягнення дидактичних цілей. А. Найн зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань.

М. Боритко визначає педагогічну умову як зовнішні обставини, чинник, що здійснює суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, що спричиняє, але не гарантує певний результат процесу. Він уважає, що, на відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату.

У новому тлумачному словнику української мови умови визначаються як сукупність положень, що лежать в основі чогонебудь, як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь.

Визначаючи сутність педагогічних умов, зазначимо, що вони створюються педагогами, а фактори існують об'єктивно, незалежно від діяльності. Тому сутність педагогічних умов доцільно визначати через поняття обставини, а не фактори. Таким чином педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу. Можна погодитися і з думкою про те, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Але більш детального розгляду потребує думка про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. На наш погляд, не всі такі можливості є педагогічними умовами, а тільки ті, які створюються саме педагогом та є продуктом його діяльності.

Спроба Н. Посталюк пов'язати педагогічні умови із закономірностями, на наш погляд, є недоцільною. Із закономірностями, як відомо, пов'язані принципи, з принципами – правила. Усі ці наукові положення мають загально педагогічний характер. Педагогічні ж умови розробляють в межах вузьких дослідницьких тем, тому вони не можуть мати загально педагогічного характеру, хоча певний зв'язок з педагогічними законами та закономірностями вони мають. Педагогічні умови не можуть суперечити педагогічним законам, закономірностям, принципам та правилам. Можна припустити, що вони є локальним проявом закономірностей, принципів та правил, але тоді виникає питання – чи вносять ці умови щось нове у педагогічну науку?

Для відповіді на це запитання ми проаналізували понад двісті авторефератів експериментальних дисертаційних досліджень, захищених в останні десять років у спеціалізованих вчених радах різних регіонів України. Загальна кількість проаналізованих педагогічних умов складає понад тисячу одиниць.

Як відомо, педагогічні умови наводять у гіпотезах досліджень, але в частині робіт вони стають предметом та метою дослідження. Саме такі роботи підлягали аналізу у нашому дослідженні. Проведений аналіз свідчить про те, що переважна більшість педагогічних умов має банальний характер, вони не потребують перевірки. Наведемо приклади педагогічних умов та коментарі до них:

– широке використання літературно-художнього матеріалу для формування в учнів системи соціальних уявлень (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики та не містить нового наукового знання);

– організація самостійної продуктивної діяльності учнів із систематизації знань (ця умова пов'язана з принципом свідомості та активності);

– використання духовного потенціалу мистецтва (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– цілеспрямована організація поза аудиторної діяльності та педагогічних практик (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– створення науково обґрунтованої моделі компетентності керівників навчальних закладів (це не педагогічна умова, а завдання для наукового дослідження);

– організаційно-методичне забезпечення курсового і міжкурсівного періодів підвищення кваліфікації (ця умова характеризує завдання управлінської діяльності, але є банальною, тому, що без організаційно-методичного забезпечення підвищення кваліфікації неможливе);

– використання корекційно-розвивальних вправ просторового змісту на різних навчальних предметів (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– створення навчальної ситуації, яка б передбачала необхідність застосування розроблених вправ (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– формування мотивів професійного зростання (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– розвиток потреби в постійному самовдосконаленні (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– використання інтерактивних методів і форм у процесі навчання (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– запровадження комплексу ефективних педагогічних прийомів та методів розвитку музичної пам'яті студентів (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– використання в практичній діяльності нових сучасних психолого-педагогічних технологій навчання та розвитку обдарованих дітей (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– залучення молодших школярів у різні види діяльності з формування соціального досвіду (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб, ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

– залучення дітей до системи активних соціальних стосунків (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб, ця

умова пов'язана з принципом свідомості та активності);

– забезпечення можливості регулярного сприйняття студентами високоякісних музичних творів (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– використання духовного потенціалу мистецтва (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– здійснення навчального процесу підготовки студентів переважно через інтерактивні форми й методи навчання (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб, ця умова пов'язана з принципом свідомості та активності);

– перехід від інформаційної спрямованості педагогічних дисциплін до використання їх духовного потенціалу (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– створення позитивної мотивації студентів (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– орієнтація процесу навчання на формування гендерної компетенції (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– інтегрування музично-естетичних знань студентів у сферу професійно-педагогічної діяльності (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

– цілісний педагогічний вплив на когнітивну, афективну й конативну сфери особистості, залучення старшокласників до скарбів світового мистецтва (мета педагогічної діяльності та пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– використання отриманих знань, набутих умінь і навичок у роботі із старшокласниками (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

– забезпечення майбутніх учителів системою знань про гуманістичні цінності (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– ознайомлення майбутніх учителів з музично-естетичними цінностями в поза навчальній діяльності (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– забезпечення комфортності навчально-виховного процесу (мета педагогічної діяльності, а не педагогічна умова);

– взаємозв'язок навчальної й виховної роботи в процесі соціалізації (умова, яка має банальний характер);

– урахування інтересів і потреб підлітків при розробці концептуального змісту діяльності молодіжних організацій (ця умова пов'язана з принципом урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів);

– забезпечення професійної спрямованості навчального процесу (це не умова, а завдання педагогічної діяльності);

– посилення проблемності змісту і методів навчання (пропозиція використовувати певний педагогічний засіб);

– реалізація в процесі педагогічної практики теоретичних знань і практичних вмінь (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

– створення позитивного емоційного клімату під час вивчення педагогічних дисциплін (мета педагогічної діяльності, а не педагогічна умова);

– індивідуальний підхід із урахуванням психофізіологічних особливостей школярів (ця умова пов'язана з принципом урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів);

– забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

– наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства (ця умова пов'язана з принципом зв'язку теорії та практики);

– готовність викладачів вищих навчальних закладів до використання між предметних зв'язків у навчальному процесі (це не умова, а завдання педагогічної діяльності).

Аналіз наведених вище положень свідчить, що в якості педагогічних умов часто пропонують завдання педагогічної діяльності (формування мотивів; формування потреби; вплив на когнітивну, афективну й конативну сфери; формування соціального досвіду; розвиток музичної пам'яті; формування зацікавленості студентів та їх спрямованості тощо). Але саме від створення педагогічних умов залежить реалізація тих чи інших цілей та завдань. Тобто положення, які описують педагогічні цілі, не є педагогічними умовами. Для більш чіткої диференціації положень, які описують педагогічні умови та цілі, треба пам'ятати, що умови створюють, а цілі та завдання – реалізують.

Сумнівну цінність мають такі педагогічні умови:

– «розглядати його як найважливіший компонент загально професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів»;

– «включення цілеспрямованої роботи з формування музично естетичних смаків студентів як важливої складової їх загальної та професійної культури в процес професійної підготовки майбутніх учителів»;

– «поетапного використання між предметних зв'язків у процесі професійної підготовки учителів фізичної культури»;

– «позитивне, зацікавлене ставлення студентів до змісту поза навчальної діяль-

ності, яке досягається шляхом надання «спілкуванню» з творами мистецтва емоційно забарвленого характеру, створення сприятливих умов для організації творчої діяльності»;

– «використання як засобу підвищення рівня активізації захоплюючого матеріалу комп'ютерних навчальних програм, адекватного змісту освіти з орієнтацією на мотиваційну сферу учнів»;

– «зацікавленість студентів та їх спрямованість на саморозвиток, подолання обмежень свого професійного зростання, оволодіння більш високими рангами творчої педагогічної діяльності»;

– «особистісно-діяльнісний підхід до змісту й методів навчання іноземних мов»;

– «організація загально педагогічної підготовки майбутніх учителів на принципах особистісно орієнтованого підходу».

Найбільш розповсюдженим підходом до визначення педагогічних умов є пропозиція використовувати ті чи інші засоби вирішення педагогічних завдань (використання літературно-художнього матеріалу; організація самостійної продуктивної діяльності учнів; використання духовного потенціалу мистецтва; організацію поза аудиторної діяльності; використання корекційно-розвивальних вправ; використання інтерактивних методів і форм; залучення у різні види діяльності; використання нових сучасних психолого-педагогічних технологій навчання тощо). Наведені формулювання педагогічних умов свідчать, що вони не містять нового наукового знання. Окрім того, будь-яке педагогічне завдання неможливо вирішити за допомогою тільки одного засобу, будь-який засіб має альтернативу. Для науки більш важливим є не пропозиція використовувати той чи інший засіб, а розробка чинників, які обумовлюють вибір тих чи інших засобів в залежності від наявних обставин.

У дисертаціях в якості педагогічних умов пошукувачі пропонують запроваджувати той чи інший спецкурс: «розробка та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання спецкурсу «Культура здоров'я»; «інтеграції психолого-педагогічних та управлінських знань шляхом розробки й впровадження спецкурсу з питань формування професійно-менеджерської культури» тощо. Але ці положення не містять наукового знання, а запровадження того чи іншого спецкурсу не гарантує досягнення мети дослідження.

Якщо порівняти ситуацію з педагогічними правилами та педагогічними умовами, то можна з'ясувати, що для реалізації педагогічного принципу пропонують 20–30



правил, а для вирішення певної виховної, дидактичної, управлінської проблеми автори кандидатських досліджень пропонують 4–5 умов.

Але, якщо педагогічна умова – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу, то для вирішення будь-якої практичної педагогічної проблеми необхідні десятки педагогічних умов, і не зрозуміло, чому автор того чи іншого дослідження розглядає саме ці умови і зовсім не бере до уваги всі інші, та чому їх саме чотири або п'ять. Вивчення дисертаційних досліджень свідчить, що більшість пошукувачів наукового ступеня визначають педагогічні умови за допомогою аналізу незначної кількості теоретичних робіт, склад яких є випадковим та недостатньо повно охоплює відповідну проблему. Таким чином процес визначення умов є суб'єктивним і недостатньо науково обґрунтованим. Наступним кроком у таких дослідженнях стає конкретизація та деталізація розроблених таким чином умов, що також не збагачує педагогічної науки.

Більш доцільною є дослідницька технологія, яка передбачає використання методів морфологічного аналізу та експертної оцінки. Морфологічний аналіз передбачає складання повного переліку можливих педагогічних умов, необхідних для вирішення певного педагогічного завдання. Для цього можна використовувати аналіз наукової літератури, позитивного досвіду роботи, опитування експертів. Наступним кроком є опитування експертів для з'ясування найбільш важливих для вирішення тієї чи іншої проблеми педагогічних умов. Бажаючи, щоб експерти проранжували педагогічні умови, після чого дослідник повинен обґрунтувати, які з умов потребують перевірки.

Як педагогічні правила, так і педагогічні умови орієнтують діяльність педагогів на реалізацію тієї або іншої мети та використання тих чи інших засобів. Відмінність між правилами та умовами полягає в тому, що правила мають загально дидактичний або загально виховний характер, тобто охоплюють більш значну частину педагогічної дійсності, орієнтовані на всіх педагогічних працівників. Педагогічні умови мають локальний характер, вони спрямовані на вирішення вузьких педагогічних цілей та окремі, невеликі групи педагогічних працівників. У зв'язку з великою кількістю педагогічних завдань та ще більш великою кількістю педагогічних умов (підрозуміти які неможливо) їх неможливо використовувати в процесі підготовки майбутніх педагогів. А педагогічна наука в першу чергу спрямована саме на забезпечення процесу

професійного навчання та педагогічної діяльності.

Проведений аналіз наукового апарату дисертацій дозволяє зробити висновок про недоцільність розгляду педагогічних умов в якості мети та предмету дослідження. Це пов'язане з тим, що педагогічні умови є практично орієнтованими положеннями, а будь яке педагогічне наукове дослідження повинно вирішувати і теоретичні завдання. Фактично у всіх роботах, у яких автори в якості предмета та мети дослідження висуваються педагогічні умови, реалізуються більш широке коло завдань, ніж обґрунтування цих умов. Таким чином розробку педагогічних умов краще розглядати як одне із завдань дисертаційного дослідження, а не його предмет та мету. Вирішення будь-яких практичних педагогічних завдань передбачає створення значної кількості педагогічних умов, більшість із яких вже відома науковцям та педагогам. Тому для обґрунтування педагогічних умов, які відбивають особливості сучасної освітньої ситуації, необхідно у дисертаційному дослідженні навести та проаналізувати вже відомі педагогічні умови та показати, чому їх недостатньо для вирішення наявної педагогічної проблеми. Перевірці будуть підлягати саме ті нові педагогічні умови, які пропонує автор дослідження.

Аналіз формулювань педагогічних умов свідчить, що вони частіше за все є відтворенням вже відомих істин та ілюструють вже відомі принципи, правила та інші наукові положення. Місце педагогічних умов у структурі дисертаційних досліджень визначають не методологічні засади педагогічної науки, а стихійно сформовані традиції, які перетворилися на стереотипні уявлення членів наукової спільноти. Наслідком такого підходу до виконання дисертаційних досліджень стає збільшення кількості публікацій, які обумовлюють не збільшення наукового знання, а створення інформаційного шуму. У такій ситуації ускладнюється завдання встановлення меж між розв'язаними та ще не розв'язаними науковими проблемами.

Підводячи підсумки розгляду проблеми педагогічних умов як складових наукових досліджень, наведемо їхні властивості:

- спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість;
- спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил;

– їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;

– відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення у дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання);

– імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення);

– локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови).

Забезпечення більш інтенсивного розвитку педагогічної науки передбачає аналіз інших стереотипів, які впливають на проведення наукових досліджень. До них можна віднести використання математичних методів дослідження, підходи до визначення кількості джерел та структури дисертаційної роботи.

**KHRYKOV Eugene**

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE**

*The sense of the pedagogical category "pedagogical conditions", analyzing their definitions and their role in pedagogical research are presented.*

**Keywords:** pedagogical conditions; stereotypes; traditions; scientific knowledge.

### **ПІСЛЯМОВА РЕДАКЦІЇ**

В останнє десятиліття не зменшується сплеск педагогічних розвідок з освітніх, педагогічних наук, у яких (всупереч логіці побудови наукового дослідження) предметом досліджень обираються якісь педагогічні умови. Автори таких дисертацій навіряд чи розуміють, що намагався донести до них професор Євген Хриков, як і те, що педагогічному експерименту притаманна топічність. Тому молоді дослідники з упевненістю вважають, що уподобані ними якісь умови мають стати тією панацеєю, завдяки якій щось поліпшиться, щось збільшиться, щось підвищиться ...

Але якби ж автори дисертацій «про педагогічні умови» усвідомлювали, що педагогічний експеримент повторенню не підлягає (бо плін часу унеможливає «відтворення» у той же спосіб того, що вже минуло) [4, с. 111], то вони мали б зрозуміти, що умовам (які б вони не були) теж притаманна топічність. Крім того, якби прихильники педагогічних умов розуміли, що являє собою «методична система» (як різновид складної системи) та за якими принципами вона функціонує [4, с. 15–39], то не вдавалися б до спроб штучного «доповнення» педагогічної чи методичної системи якимись умовами. Будь-яка складна система завжди штатно функціонує в стані рівноваги. Якщо ж до системи ззовні додаються якісь елементи, то вона намагається їх позбавитися задля уникнення біфуркацій [5, с. 7, 16–21].


Зважаючи на те, що «педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу», поціновувачам педагогічних умов слід знати, що здійснення «педагогічного процесу» аж ніяк не гарантує забезпечення його од-


накового перебігу і результатів незалежно від територіальної реалізації, складу здобувачів освіти, кадрового забезпечення, рівня матеріально-технічного оснащення тощо. Той, хто працював у загальноосвітній школі знає, що два паралельні класи не гарантують учителю досягнення однакових освітніх результатів. Не кажучи вже про марність спроб створення рекомендованих авторами педагогічних студій умов для досягнення обіцяних результатів освітнього процесу в якомусь іншому освітньому закладі.

Підсумовуючи зазначене, редакція вважає за необхідне звернути увагу на те, що ігнорування сучасними дослідниками методологічної природи і топічної дієвості педагогічних умов перешкоджає розвитку як педагогічної теорії, так і практики освітньої діяльності. Висновки про ефективність освітнього процесу, зроблені на підставі гіпотетичної дієвості якихось педагогічних умов, вводять в оману дисертантів, бо не можуть вважатися достовірними. Тому наукова «цінність» таких дисертаційних досліджень відверто сумнівна.

#### **Список редакційних посилань**

1. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2011. № 2(60). С. 11–15.
2. Гнізділова О.А. Діяльність наукової школи професора Є.М. Хрикова в галузі управління навчальними закладами. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 2011. Вип. 8(1). С. 91–97. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2011\\_8\(1\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2011_8(1)_20).
3. Хриков Є.М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*, 2018. № 2. С. 99–112.
4. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.
5. Арнольд В.И. Теория катастроф. 3-е изд., доп. М.: Наука, 1990. 128 с.

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-11-18>

 <https://orcid.org/0000-0003-3214-7675>

### **ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 378.014:[005.322:316.46](045)

## **ЛІДЕРСТВО ЯК ПРИНЦИП УПРАВЛІННЯ**

*Проаналізовано сучасні зарубіжні та вітчизняні теорії лідерства, структуру особистих якостей лідера, в основу якої покладено три підходи: підхід із позиції особистісних якостей лідера, поведінковий та ситуаційний.*

*Осміслено теорію Х та теорію У Д. МакГрегора, який виділив дві системи уявлень щодо мотивів виробничої діяльності людей. Досліджена теорія лідерства, яка показала, що разом із особистісними якостями та манерою поведінки лідера на ефективність управління суттєво впливають так звані ситуаційні фактори.*

*Визначено стилі керівництва та прийоми, що використовуються керівниками.*

*Доведено, що згідно з теорією ефективного лідерства стиль керівника залежить від зрілості виконавця.*

**Ключові слова:** лідерство; управління; керівник; теорія Х; теорія У; стиль керівництва; ситуаційна теорія лідерства; модель життєвого циклу; менеджер; зрілість підлеглих.

**Постановка проблеми.** Якість управління освітньою діяльністю, її результати залежать від багатьох чинників. Для отримання позитивного результату, який має безумовний вплив на мету освіти, її зміст, шляхи реалізації тощо, потрібно обрати чітку стратегію організації та керівництва.

Обираючи стратегію організації та керівництва, менеджер враховує повноваження, вплив, владу та інші інструменти управління. Й від того, у який спосіб буде організована співпраця, з якими акцентами, формами впливу, й залежатиме як сам результат управлінської діяльності, так і сама якість освіти. Таким чином, результативність управління залежить від способу реалізації менеджером наданих йому повноважень для досягнення поставлених цілей і саме з цією метою й використовуються поняття «лідерство».

Лідерство – це здатність чинити вплив на підлеглих у процесі спрямування їх діяльності на досягнення цілей [1]. Це один із ключових принципів, який є в основі системи якості управління, у тому числі й закладу вищої освіти.

Загальне управління ЗВО, чи одним із підрозділів, процесом чи проектом неможливо без провідної ролі керівника, який має не лише достатні повноваження, а й повну відповідальність. У реаліях сьогодення необхідно опанувати сучасний стиль керівництва, який відповідає вимогам часу

та враховує ситуаційний підхід у менеджменті за для нарощування конкурентної переваги на всіх напрямках ресурсного забезпечення. Проте, в організації діяльності ЗВО, як правило, бракує системності, починаючи від загальної візії та місії управління освітою до управління в окремому закладі чи його підрозділах. Чинна структура традиційної освітньої установи продовжує базуватися на департаменталізаційній основі. Така модель застаріла й є гальмівним фактором розвитку наявного потенціалу закладу вищої освіти. У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми має практичне значення для менеджерів всіх рівнів закладів вищої освіти, що й стало предметом нашої наукової розвідки.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні сучасних закордонних та вітчизняних теорій лідерства, структури особистих якостей лідера. Вбачаємо за необхідне дослідити теорії лідерства, керівництва та прийоми, що використовуються керівниками; окреслити перспективи розвитку теорії лідерства як принципу якісного управління.

**Методи дослідження.** Основою реалізації дослідницької мети є використання таких методів дослідження, як аналіз (проаналізовано досвід закордонних та вітчизняних теорій лідерства у контексті уявлень щодо освітньої діяльності), синтез (визначено основні теорії лідерства), узагальнення (визначено стилі керівництва та прийоми, що використовуються керівниками).

**Виклад основного матеріалу.** Феномен «Лідерства». Лідерство – це якість, яка притаманна не тільки людському суспільству. У тваринному світі, світі птахів чи комах ми також можемо спостерігати різні «ролі» суб'єктів за для досягнення певних цілей (наприклад, бджоломатка в сім'ї комах, лідер зграї птахів чи голова прайду в левів). Проте все ж таки цілі лідерства в людському суспільстві дещо відрізняються.

Історично склалося так, що в керівника мають проявитися лідерські якості, особливо коли виникає проблема чи криза. Керувати людьми означає впливати на інших. Лідерами, в основному, є люди, які мають чітке уявлення про те, чого вони хочуть досягти й чому. Ця якість важлива

за будь-якої форми правління, державного ладу чи суспільного розвитку. Проте завданнями лідера є: формування плану дій для колективу (підлеглих) і спрямування всіх зусиль на виконання поставлених завдань.

Як стратегічна одиниця в керівництві, лідерські якості є базою для впорядкованого та успішного життя. А досягнутий результат є не «індивідуальним продуктом» успіху лідера, а колективним надбанням, при чому визначається частка участі кожного суб'єкта організації (установи, компанії, держави), але й унеможливає це надбання без участі лідера. Тут ми звертаємо увагу на те, що одна із сторін прояву лідерства – це взаємодія всіх учасників процесу, яка проявляється у спільній праці, взаємопідтримці, взаємовизнанні за для досягнення спільних цілей. Допомогти іншим досягти чогось великого разом. Тому одним із пояснень дефініції «лідер» є керівник-вождь, який є далекоглядним, веде громаду до бажаного результату, захищає від усіх небезпек і загроз [1].

Лідерство – це надихати інших реалізувати свій потенціал і досягти своїх цілей. Коли лідер очолює команду, яка має спільну мету, сила кожної людини множить на силу команди, тому за умови професійного керівництва спільна мета буде досягнута швидше, з більшою легкістю, результативніше, ніж би одна людина працювала сама. Тому справжній лідер має певну місію, філософія якої лежить у площині «служіння у благо»: надихати інших, знаходити мету, сенс у роботі; розкривати свій потенціал і творчість; використовувати всі внутрішні ресурси та мотивацію.

Лідер – це людина з візією, яка висловлює своє бачення підлеглим і спрямовує

їхню діяльність на результат. Лідер має пріоритетне значення для управління колективом, оскільки враховує природу командного мислення, що є в основі не тільки зв'язку між членами, а й у створенні спільних цінностей та досягненні результатів.

Лідерство в організації. Лідерство та управління – тісно пов'язані між собою функції. Ефективний менеджмент і ефективний лідер взаємодоповнюють один одного. Керівництво підлеглими забезпечує, заохочення та мотивацію колективу для досягнення організаційного успіху, а лідерство, в свою чергу, полягає в тому, щоб переконати підлеглих зрозуміти завдання, повірити в ідеї організації та працювати над досягненням поставлених цілей.

Традиційне лідерство в стилі «командування та управління» не тільки некорисне, а й непродуктивне, оскільки за своєю природою веде до того, що компанії втрачають здатність створювати цінність, впроваджувати інновації, а від так залишатися на ринку неконкурентоспроможними. У цьому стилі лідерство майже унеможливає співучасть всіх учасників на суб'єкт-суб'єктному рівні, пригнічує мотивацію та творчість.

Сучасний суспільний розвиток вимагає високого рівня креативності та інновацій для максимізації конкурентних переваг організації чи компанії. А це, в свою чергу, вимагає від лідера гнучкості та адаптивності, щоб максимізувати успіх у надзвичайно мінливому світі. У такому середовищі традиційні підходи до управління, як планування та контроль, не працюватимуть. Тут варто зважити на більш «м'який» підхід до керівництва, з метою максимізувати ефективність і досягти позитивних якісних результатів (див. таб. 1).

Таблиця 1

Роль лідера в організації

	<i>Проблеми в організації</i>	<i>Розв'язання типових проблем лідером</i>
1	Нерішучість працівників.	Лідери беруть на себе відповідальність і приймають рішення.
2	Дезорганізація у структурі.	Лідери працюють над покращенням організаційної структури; сліdkують за дотриманням етичних принципів у колективі.
3	Відсутність бачення перспективи.	Лідери пропонують перспективи розвитку, які хочуть бачити інші члени колективу.
4	Відсутність довіри до організації.	Люди довіряють лідеру, а не організації; утримання і зростання талановитих кадрів.
5	Відсутність мотивації.	Лідери мотивують свою команду.
6	Страх, невпевненість, сумнів працівників.	Лідери розуміють, що сумнів вбиває результативність.
7	Сумніви у прийнятті рішень.	Лідери допомагають знайти правильне рішення.
8	Пасивність підлеглих.	Лідери розуміють необхідність змін і здійснюють їх; лідери надихають співробітників.

Виходячи з даних таблиці:

– лідери – це агенти змін та дій. «Якщо ваші дії надихають інших більше мріяти, вчитися, робити та ставати кращими, ви – лідер» (John Quincy Adams) [2, с. 240]. Вони

є провідниками прогресивних ідей в колективах від освітніх установ до управління компанією чи керівництвом державою;

– лідери сприяють підвищенню продуктивності праці; збільшенню довіри підле-

лих; підвищенню емоційного інтелекту та розвитку комунікативних навичок;

– лідери ініціюють програму дій, мотивують співробітників, надають рекомендації; інструктують щодо виконання роботи ефективно та результативно;

– лідери створюють конкурентне середовище через менеджмент, сприяють надійному та стабільному розвитку компанії. Дбають про налагодження особистого контакту зі всіма співробітниками, вміють вислуховувати їхні проблеми та допомагають у їх вирішенні;

– лідери координують дії підлеглих через узгодження їх особистих інтересів з цілями організації. Таку синхронізацію співпраці можна досягти завдяки належній та ефективній координації дій лідера із всіма учасниками колективу, яка має бути основним мотивом його діяльності.

Сучасні теорії «лідерства». У контексті теорії ефективного лідерства існують різні засоби впливу на людей. Тому й існує велика кількість поглядів на цей феномен. Ми зупинимося на наступних:

– лідерство як поєднання рис або характеристик особистості (особистісний підхід);

– лідерство як поведінка (поведінковий підхід);

– прояв лідерства у конкретній ситуації (ситуаційний підхід).

*Особистісний підхід* підкреслює роль індивідуальних якостей особистості, які людина успадковує у формі певних рис, які й визначають її лідерство [3; с. 59–60]. Ця теорія ґрунтується на тому, що певні риси характеру породжують певні моделі поведінки.

Із історії ми можемо навести приклади, коли лідери зазнавали невдачі, попри наявні в них лідерські якості. Інші ж – досягли великого успіху завдяки своїй владі, оточенню чи збігу обставин. Обґрунтовуючи теорію особистісного підходу в лідерстві Р. Стогділл вважав, що лідерами народжуються, а не стають [3; с. 62]. Харизма, інтелект, впевненість, екстраверсія й це не повний перелік якостей, які вже є в лідера від народження. Тому людина, яка має подібні якості, намагається їх використати в управлінні процесами через харизму й таке лідерство називають харизматичним. Харизматичні лідери сповідують принцип зростання: «Якщо ваші дії надихають інших мріяти більше, дізнаватися більше, робити більше й ставати кращим – ви лідер» [1].

Іншими словами, тільки харизматичні лідери можуть «запалити» ініціативність, спонукати до творчості та інновацій. Тому таких лідерів характеризують і такі риси, як висока впевненість у собі та віра в свої переконання; вони складають враження компетентних керівників; у багатьох випадках є прикладом для наслідування («робіть як я»); уміють мотивувати.

Окремо звернемо увагу, що саме харизматичні лідери найчастіше зустрічають підтримку та визнання у підлеглих: захоплення лідером і бажання бути схожими на нього; визнання пріоритетом інтересів та цінностей організації над своїми особистими [1].

Особистісний підхід має і ряд недоліків: не існує вичерпного списку лідерських рис; ця теорія не встановлює наскільки має бути розвинена певна риса, необхідна для отримання успіху. У цій теорії не враховано такі обставини, як оточення лідера, ситуаційні зміни, природу випадковості.

Удосконалення цього підходу має полягати в тому, щоб лідери нової формації відповідали сучасним запитам інформаційного розвитку суспільства. Й першими в цьому переліку ми назвемо розвиток «м'яких навичок», як: емоційний та соціальний інтелект, критичне мислення, командної роботи, розв'язання проблем, креативність, тайм-менеджмент тощо, які мають вирішальне значення для становлення успішного лідера. Не оминемо також і комунікативні навички, які є важливими для встановлення контактів, організації, планування та навіть винахідливості.

Другою часткою в переліку вдосконалення ми назвемо менеджерські навички, де лідер має навчитися досліджувати ресурси, керувати командою, навчати їх і надавати необхідну підтримку. Сюди ж додамо й аналітичні навички, адже саме по собі керівництво передбачає розуміння очікувань людей, визначення пріоритетів відповідно до потреб; навички моніторингу, які передбачають вимірювання проміжних результатів, визначення прогресу та, в разі необхідності, кореляції. Таким чином, особистісний підхід у формуванні лідерства передбачає, що наявні особисті риси керівника мають підсилюватися розвитком «м'яких» та менеджерських навичок управління.

*Поведінковий підхід* базується на тому, що ефективність лідерства визначається певними поведінковими зразками: ставлення до колег-співробітників, особистісні переконання та особисту поведінку. Першим, хто сформував типи поведінки лідерів, є представник інтернаціональної школи психології К. Левін. Він став свідком становлення двох світових автократій (СРСР за правління Й. Сталіна й Німеччина за правління А. Гітлера) та ліберальної демократії (США) й на основі емпіричних досліджень обґрунтував авторитарний, ліберальний та демократичний стилі лідерства [4].

Головними тезами, які окреслюють поведінковий підхід є ставлення керівника до підлеглих. Від стилю, моделей поведінки, внутрішніх переконань та сформованих цінностей керівника буде залежати результат. Серед моделей поведінки можуть бути такі:

- керівник приймає рішення й вимагає від підлеглих беззаперечного вирішення;
- керівник приймає рішення самостійно й відповідає на запитання підлеглих;
- керівник делегує повноваження підлеглим і чекає від них рішення;
- керівник приймає попереднє рішення, яке може бути змінено з огляду на відгуки підлеглих;
- керівник обговорює проблеми та отримує пропозиції підлеглих і потім приймає рішення;
- керівник визначає межі, в межах яких співробітники прийматимуть рішення; керівник і співробітники спільно приймають рішення в межах, визначених організаційними обмеженнями.

Проте результат ще залежатиме від особистісних переконань лідера, які формують певні принципи:

1-й принцип – чіткість того, чого хоче досягти лідер. Не процес, не процедура, а результат;

2-й принцип – сильне бажання. Не інтерес чи цікавість, а сильне бажання того, чого хоче досягти лідер;

3-й принцип – різні ресурси, які потрібні для досягнення цілей. Час, зусилля, гроші, енергія, навички. Готовність постійно розвиватися за для досягнення бажаної мети;

4-й принцип – уміння комунікувати, можливість піти на компроміс з опонентами;

5-й принцип – підтримка. Хто буде «подорожувати» з вами? Кожний лідер потребує в активній підтримці, має працювати команда.

Вище зазначені принципи формують діяльність, стилі поведінки лідера та відносини у колективі.

Продовжуючи дослідження теорій лідерства, а саме поведінкового стилю, американський психолог Р. Лайкерт описав стилі керівництва й на їх основі виокремив чотири основні моделі управління [2, с. 241] (див. таб. 2).

Таблиця 2

Моделі управління за Р. Лайкертом

Стиль керівництва	Прийняття рішень керівником	Відношення до підлеглих
Експлуатаційно-авторитарний	Прийняття рішень одноосібно, низький рівень довіри підлеглим	Керівник «мотивує» підлеглих через страх, покарання, проте інколи вдається до винагород
Доброзичливо-авторитарний	Керівник допускає обмежене делегування повноважень під пильним власним контролем	Лідер мотивує підлеглих винагородами, проте страхи та покарання теж присутні
Консультативний	Керівник має значну (але не повну) довіру до підлеглих. Використовує ідеї та думки підлеглих	Система мотивації складається з винагород із періодичними покараннями
Демократичний («група участі»)	Керівник має повну довіру до підлеглих у всіх питаннях	Система мотивації – економічні винагороди підлеглим на основі участі кожного в вирішенні завдань, де окремо оцінюється й прогрес у досягненні цілей

Серед недоліків теорії Р. Лайкерта назовемо, що в «чистому вигляді» окремих моделей управління не існує. Життя – це надзвичайно динамічна комбінація, яка поєднує соціальний, духовний та матеріальний капітали. Крім того, аналізуючи таблицю 2, приходимо до висновку, що ефективного лідера слід розглядати через реалізацію його повноважень та влади.

Повну владу можна оцінити через такі фактори, як турбота про людей та організацію. У поведінці керівника поєднуються: вимоги та обов'язки; планування та складання графіків; розробка стратегій та роз'яснення; залучення підлеглих до прийняття рішень. У різних обставинах, із різними групами підлеглих керівник може діяти по-різному. Від цього й залежатиме тип влади:

– деспотична влада – керівник прагне підпорядкувати оточення, щоб вони залишалися слабкими та залежними від нього;

– демократична влада – керівник прагне дати можливості всім для реалізації;

– влада цінностей – завдання керівника полягає у тому, щоб збільшити відданість співробітників самій організації та її ідеалам, а не собі особисто.

Ще одним різновидом поведінкового стилю лідерства є теорія Д. МакГрегора – поведінка, що базується на соціальних відносинах між лідером та підлеглими [4].

Вивчаючи виробничі мотиви робітників американський вчений Д. МакГрегор сформував теорію X і теорію Y. Їхня сутність зводиться до пояснень і передбачень лідерської поведінки та продуктивності праці на основі ставлення лідера до співробітників через такі фактори як: якості лідера, його потреби та позиції, завдання організації та організації середовища (див. таб. 3).

## Характеристики теорій X та Y Д. МакГрегора

Ознака для порівняння	Теорія X	Теорія Y
Характеристика працівників	Ліниві, безвідповідальні	Прагнуть до відповідальності; самоконтроль
Поведінка керівника	Централізації своєї влади; обмеження в свободі прийняття рішень; контроль над виконанням завдань	Участь підлеглих у прийнятті рішень; децентралізація повноважень
Негативні моменти	Низька мотивація, відсутність ініціативи; покірність	Зменшення обсягів, зниження якості
Умова дієвості	«Боротьба за існування»	«Робота приносить задоволення»
Метафора, що описує концепцію	«Пряник та палиця»	«Рух на зустріч»

Зміст теорії Y полягає в розумінні встановлення відносин між керівником та підлеглими. Успішні лідери розвивають емоційні зв'язки зі своїми співробітниками. Нещодавнє дослідження Teleometrics [5] вказує, що вивчивши діяльність 16-ти тисяч топ-менеджерів із різних галузей економіки, можна зробити висновок, що їхня результативність та досягнення на пряму залежать від якості стосунків із командою (підлеглими). Підтвердження цього, успішні керівники, як правило, піклуються про своїх підлеглих, радяться з ними, будують довірливі відносини. Саме такий зв'язок і є результатом цінності, ціннісних відносин. Лідери повинні постійно створювати в команді відносини, які ґрунтуються на взаємочасті та взаємодопомозі, саме цим і буде забезпечуватися корпоративне почуття довіри та формуватимуться корпоративні цінності, при чому кожний зможе продемонструвати особисту зацікавленість у досягненні якісного результату та підвищенні добробуту своїх колег.

*Ситуаційний підхід – прояв лідерства в конкретній ситуації.* Керівники повинні вміти пристосовувати свій стиль керівництва відповідно до ситуації. Для цього потрібна гнучкість та інтуїція, а розв'язання «ситуаційної задачі» може мати наступний вигляд:

- лідер має правильно донести завдання своїм підлеглим, а також окреслити правила, яких необхідно дотримуватися під час виконання роботи;

- лідер має супроводжувати у виконанні завдання своїх підлеглих, а не тиснути лише контролем;

- лідер має надихати інших, розкрити свій потенціал і виконати завдання. Лідер може спонукати до якісних змін, використовуючи потенціал та ініціативу на благо організації різними способами;

- лідер має працювати на благо всіх та кожного. Він зробить усе можливе, щоб побудувати довірливі відносини в команді, знаходити виключно позитивні якості в кожному працівникові і спонукати кожно-

го до якісної роботи на благо організації чи компанії;

- лідер підбадьорює та підвищує моральний дух співробітників. Для досягнення успіху, відчуття власного комфорту, налагодження діалогічного спілкування зміцнення морального духу є досить важливою умовою корпоративної співпраці. Лідер підніме моральний дух у своїй команді, що дозволить співпрацювати разом та ефективніше.

Теоретики ситуаційного підходу приділяють особливу увагу контекстуальним факторам: природі роботи, що виконується підрозділом лідера, індивідуальними якостями співробітників, характеристичі навколишнього оточення. Це передбачає, що лідери обирають найкращу стратегію дій на основі ситуаційних умов або обставин.

Різні стилі лідерства можуть бути більш придатними для різних типів прийняття рішень. У ситуації, коли очікується, що лідер буде найобізнанішим і досвідченим членом групи, авторитарний стиль керівництва може бути прийнятним. У інших випадках – ні. Коли члени групи є кваліфікованими експертами, то вони потребують демократичного стилю керівництва чи ціннісного.

Цікавим у нашому дослідженні є теорія лідерства, обґрунтована науковцями з Університету Іллінойсу (США) під керівництвом Ф. Фідлера [6, с. 532] шляхом поєднання особистісного та ситуаційного підходів. У випадку непередбачуваних ситуацій є критичні виміри, які впливають на найбільш ефективний стиль лідера:

- керівна влада обумовлюється офіційним статусом повноважень лідера, можливістю від нього заохочень та покарань;

- структура й характер завдань, тобто настільки чітко сформульовані завдання, чи можуть бути вони вирішені якісно, в який термін, чи потрібно залучати додаткові чи альтернативні ресурси;

- стосунки між лідером і співробітниками залежать від того як останні, довіряють, сприймають та поважають керівника та готові слідувати за ним.

Ф. Фідлер довів, що навіть у несприятливій ситуації, де завдання неструктуровані, але відносини між лідером і членами колективу побудовані на взаємоповазі та взаємопідтримці, то результат буде якісний. І навпаки, якщо відносини між керівником і підлеглими слабкі, то навіть структуроване легке завдання може бути не виконаним [6, с. 534].

Дослідник вважає, що один конкретний результат не обов'язково може дати якісну характеристику ефективної діяльності лідера. Швидше цей показник залежить від низки чинників та обставин різних ситуацій, включаючи результат. Таким чином, одні лідери будуть ефективнішими в одних ситуаціях, а інші краще себе виявлять в інших.

Звернемо увагу, що інтелект та досвід, два когнітивні ресурси лідера, також впливають на ефективність діяльності компанії [6, с. 540]. Здібності лідера роблять свій внесок в ефективність діяльності групи, тільки коли: а) у лідера директивний стиль і б) підлеглим потрібні контроль та вказівки, щоб досягати результатів. Коли завдання складне, гнучкий лідер зможе виробити більш вдачу стратегію для досягнення результатів, при цьому він може використувати директивний стиль, щоб донести завдання до підлеглих. У іншому випадку, коли завдання є зрозумілим, то підлеглим не потрібно багато лідерства й інтелект керівника не впливатиме на вирішення поставлених завдань.

Досвід «загартовує» й у стресових ситуаціях. Сама по собі стресова ситуація може мати, як позитивну динаміку в лідерських рішеннях, а може й бути навпаки. Стрес впливає на відносини між лідером та групою. У стресових ситуаціях лідери «озираються» на свої попередні рішення. Досвід позитивно впливає на якість рішень в умовах високого стресу, але може ніяк не позначитися в умовах низького стресу.

Поряд із досвідом ми звертаємо увагу на важливість такого фактору, як професійна зрілість. Лідер має враховувати як рівень самого завдання, так і досвід співробітників, які мають його виконувати. Ми суголосоно із дослідниками П. Херсі і К. Бланшаром й також переконані, що виконання самого завдання прямо пропорційно залежить від професійної зрілості виконавців, їхньої мотивації та компетентності [1].

Співробітникам із низьким рівнем професійної зрілості потрібен директивний лідер та чіткі інструкції щодо виконання завдань. Підлеглі з високим рівнем професійної зрілості готові брати на себе відповідальність, для них лідер – це керівник, який має представляти їхні інтереси, виконання завдань тощо. У першому варіанті лідеру необхідно вести роз'яснювальну роботу, переконувати, обґрунтовувати пози-

цію, з'ясовувати деталі, надавати підтримку. У другому ж варіанті – лідер має навчитися делегувати повноваження, а відповідальність за рішення має бути на кожному члену команди.

Працівники-початківці, як правило, потребують наставника, тому керівник для них має володіти підтримуючим стилем управління. Для професіоналів така модель співпраці матиме деструктивні характеристики, їм потрібно – делегуючий стиль.

Для ефективного виконання завдання важливу роль відіграють фактори, що прискорюють або уповільнюють таке виконання. Цю тезу пояснює теорія заміників лідерства, яку вперше обґрунтували С. Керроу і Дж. Джерміер [7, с. 376]. Дослідження стосується ситуації, у якій важливість лідерства зводиться до мінімальної участі, а то й взагалі відсутнє. На такий стан можуть впливати: *нейтралізатори* – фактори у робочій ситуації, які обмежують ефективність дій лідера та *замінники* – фактори, які роблять непотрібною роль лідера. Нейтралізатори та замітники зустрічаються у трьох різних вимірах робочої ситуації.

1. Професійний рівень підлеглих. Навіть недосвідчені співробітники, але які володіють високою кваліфікацією, набутою в ході навчання (наприклад, лікарі), або високою внутрішньою мотивацією, можуть виступати заміниками лідерства, не потребуючи контролю зверху або навіть опираючись йому. Цінності заміників можуть бути нейтралізаторами лідерства: якщо людина високо цінує час, який проводить із сім'єю, то система надбавок «година за півтори» не надихне її працювати понаднормово.

2. Характеристики задачі. Деякі завдання за своєю природою не вимагають лідерства. Прості одноманітні завдання, з якими легко впоратися, усувають необхідність лідерства. Креативні завдання або такі, які мають високий рівень мотивації в підлеглих, також можуть бути заміниками деяких типів лідерства, забезпечуючи задоволеність від роботи та ентузіазм без формального лідерства.

3. Характеристики групи та організації. Високо формалізовані організації з високими нормами й чіткими правилами можуть бути заміниками лідерства: коли підлеглі засвоїли правила, дотримуються всіх норм залишається мало потреби в керівництві лідера. Подібна формалізована ситуація може також зменшити вплив, якщо жорсткість правил перешкоджає ініціативі лідера зі стратегічних змін.

Вважаємо за необхідне зупинитися на такому факторі як мотивація співробітників. Це теж одна з моделей ситуаційного лідерства, яку вперше обґрунтував Р. Хаус [8, с. 98]. Сьогодні вона відома під назвою «шлях та мета».



Суть цієї теорії полягає у мотиваційній функції лідера та у збільшенні особистих винагород підлеглим за досягнення поставлених цілей і в тому, щоб зробити шлях до цих винагород легшим, обравши вірну стратегію та тактику, зменшивши кількість перешкод та збільшивши можливості для особистого задоволення під час самого виконання завдань.

Роль керівника полягає у постійній підтримці підлеглого, роз'ясненні завдань, спрямуванні зусиль на досягнення мети. Теорія «шляху та мети» пов'язана з теорією очікувань, яка свідчить, що людей мотивує їх власний рівень очікувань від того, що вони впораються з роботою та отримають цінну для себе винагороду.

За цією теорією лідер повинен передбачати очікування підлеглих, супроводжувати їх у ході виконання завдання та моти-

увати в напрямку бажаного результату. При виконанні певного завдання не менш важливо лідеру приділяти увагу проміжним стадіям виконання проекту. Результат залежить від багатьох факторів:

- зусиль та здібності підлеглих;
- чіткості поставленого завдання;
- організації праці та командної роботи;
- задіяних ресурсів та підтримки;
- залучення зовнішніх зв'язків.

Завдання лідера полягає впливати на зміни через фактори, які спонукають до задоволення потреб працівників. Практика доводить, що відчуття потреби в досягненнях, співучасті в процесі виконання, дозволяють команді краще виконувати завдання. Ця модель поєднує різні лідерські стилі: директивний, підтримуючий, орієнтований на досягнення, участі (див. таб. 4).

Таблиця 4

Залежність стилю управління від ситуації

	Ситуація	Стиль поведінки	Вплив на колектив
1	Невпевненість підлеглих	Підтримка	Формування впевненості
2	Нечітке завдання	Директивний	Винагорода
3	Просте завдання	Досягнення	Окреслення більш високих цілей
4	Неадекватні винагороди	Участь	Корегування винагород

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** В умовах реалізації стратегії інтелектуального розвитку в контексті цифровізації та діджиталізації сучасної освітньої парадигми актуальним є вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду, поширення й упровадження інноваційних підходів для підвищення якості управління та адміністрування (менеджменту) різних установ, а особливо освітніх. Вивчення та адаптація до національної системи освіти зарубіжних теорій ефективного лідерства, структури особистих якостей лідера є актуальним та важливим завданням. На освітній процес, як і будь-який інший, необхідно впливати, тобто керувати. А без лідера таке керування буде неможливе. Предметом подальших досліджень можуть бути: порівняльний аналіз досвіду вітчизняних і зарубіжних теорій та практики лідерства; аналіз впливу та результативності управління на досягнення цілей закладів вищої освіти.

#### Список бібліографічних посилань

1. The Five Levels of Leadership. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/five-levels-leadership-robert-bob-j-anderson> (дата звернення: 10.11.2022).
2. Amar A., Hlupic V. Leadership for knowledge organizations. *European Journal of Innovation Management*, 2021. №19(2). PP. 239–260. URL: <https://doi.org/10.1108/EJIM-12-2014-0120>.
3. Stogdill R. Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: The Free Press, 1974. 614p.

4. Davis K. Models of Organizational Behavior. URL: <https://wtf.tw/ref/davis.pdf> (дата звернення: 14.11.2022).
5. Teleometrics International. OCLC, Inc. WorldCat Identities. URL: <https://worldcat.org/identities/lccn-no98098630/> (дата звернення: 18.11.2022).
6. Fiedler F. E. Control for cognitive resources to Leadership Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 1986. №16. P. 532–548.
7. Kerr S., Jermier J. Substitutes for Leadership: their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1978. №22. P. 375–403.
8. Радчук Г.К., Логвись О.Я. Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2021. №4. С. 93–100.

#### References

1. The Five Levels of Leadership. Retrieved 10.11.2022, from <https://www.linkedin.com/pulse/five-levels-leadership-robert-bob-j-anderson>.
2. Amar, A. & Hlupic, V. (2016). Leadership for knowledge organizations. *European Journal of Innovation Management*, 19(2): 239–260. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/EJIM-12-2014-0120>.
3. Stogdill, R. (1974). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: The Free Press. 614 p.
4. Davis, K. Models of Organizational Behavior. Retrieved 14.11.2022, from <https://wtf.tw/ref/davis.pdf>.
5. Teleometrics International. OCLC, Inc. WorldCat Identities. Retrieved 18.11.2022, from <https://worldcat.org/identities/lccn-no98098630/>.
6. Fiedler, F.E. (1986). Control for cognitive resources to Leadership Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 16: 532–548.
7. Kerr, S. & Jermier, J. (1978). Substitutes for Leadership: their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22: 375–403.
8. Radchuk, H.K., Lohvys, O.I. (2021). Leadership qualities in a integrated structure personalities of the teacher. *Scientific Bulletin of KSU Series Psychological Sciences*, 4: 93–100 Retrieved from <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-12> [in Ukr.].

**DESYATOV Tymofiy**

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

**LEADERSHIP AS A PRINCIPLE OF MANAGEMENT**


**Summary.** This paper analyzes modern foreign and domestic theories of leadership as well as the structure of leader's personal qualities. Leadership is viewed as based on three approaches: personal, behavioral and situational.


The study conceptualizes the theory X and the theory Y of D. McGregor's, who identified two systems of overviews regarding motives of people's productive activity. In the focus of analysis is the theory of leadership, which exposes the factors impacting on the effectiveness of management. It reveals that along with individual traits and behaviors of a leader, the effectiveness of management is essentially effected by the so-called situational factors. The article also determines managerial styles and techniques employed by managers. It has been proven that amenably to the theory of effective leadership, the leader's style depends on the maturity of an executor. It is proved that according to the theory of effective leadership, the style of the leader depends on the maturity of the performer. The theory of leadership, management and

techniques used by managers are investigated, the prospects for the development of leadership theory as a principle of quality management are outlined. The role of the leader in the organization is indicated. Attention is drawn to the fact that it is charismatic leaders who most often meet the support and recognition of subordinates: admiration for the leader and the desire to be like him; prioritizing the interests and values of the organization over their personal ones. Based on the leadership theory of American psychologist R. Likert, four models of management were studied. The dependence of management style on the situation is proved.

**Keywords:** leadership; management; manager; theory X; theory Y; leadership style; situational theory of leadership; life cycle model; manager; maturity of subordinates.


Одержано редакцією 18.11.2022  
Прийнято до публікації 09.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-18-24>

 <https://orcid.org/0000-0003-0800-9328>

**ТИМОШЕНКО Юрій Васильович**

кандидат філологічних наук, доцент,  
в.о. завідувача кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: tim\_yuriy@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-6241-5856>

**ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: larisa\_z@ukr.net

УДК 378.018.8::005-051:[005.5:316.46](045)

**ОСВІТА У СФЕРІ МЕНЕДЖМЕНТУ: МІЖ ПАРАДИГМАМИ КЕРІВНИЦТВА І ЛІДЕРСТВА**

В основу статті покладено ідею про те, що якість освіти у сфері менеджменту значною мірою залежить від чіткості концептуальних орієнтирів, на яких будуються і реалізуються освітні програми підготовки управлінців. На думку авторів, яка спирається на численні дослідження інших науковців, висновки та рекомендації практиків, сьогодні закладам вищої освіти недостатньо готувати тільки менеджерів або тільки лідерів. Натомість їх зусилля доцільно спрямувати на виховання менеджерів-лідерів, що відповідатиме сутності й завданням управління в нових реаліях і дасть змогу ефективно реагувати на комплекс викликів в умовах невизначеності і нестабільності. Для цього вкрай важливо збалансувати в системі підготовки майбутнього менеджера освітні компоненти парадигми керівництва і лідерства за принципом їх взаємодоповнювальності.

**Ключові слова:** управління; менеджмент; лідерство; управлінська парадигма; менеджер; лідер; освіта у сфері менеджменту; якість освіти.

**Постановка проблеми.** Як зазначено в низці стратегічних документів, які з'явилися в Україні останнім часом і ви-

значають комплекс ключових завдань з реалізації стратегічних і операційних цілей освітньої галузі, пріоритетом розвитку національної та регіональних систем освіти виступає вдосконалення управлінської діяльності, підвищення її ефективності та результативності на всіх рівнях [1; 2; 3; 4; 5].

Саме в неефективному управлінні закладами освіти розробники цих стратегій убачають недостатню ефективність усієї системи освіти й кожного з її сегментів, зокрема дошкільної, загальної середньої, професійної, (професійно-технічної), передвищої, вищої освіти. Ось чому стратегічний курс, приміром, політики у сфері вищої освіти, окреслений у Національній економічній стратегії на період до 2030 року, першочергово передбачає зміну підходів до управління закладами вищої освіти [1].

Своєю чергою, стратегічні плани розвитку регіонів на період 2021–2027 років для досягнення такої загальної цілі, як «Люди: професійні, адаптивні, згуртовані», окреслюють завдання забезпечити високу якість управлінських кадрів [4; 5].

Розв'язання цього важливого завдання має відбуватися на ретельно продуманій системній основі, охоплювати як управлінську науку і практику, так і обов'язково їх посередника – формальну фахову освіту в галузі менеджменту, уможливаючи їх єдність і цілісність, постійне відтворення і розвиток.

Однак якраз із цією *dura necessitas* триєдності науки, практики і освіти в царині менеджменту виникають проблеми, інспіровані викликами, що постають перед ними на сучасному етапі. На цьому тлі своєю вагомістю і злободенністю вирізняється проблема забезпечення й гарантування якісної, тобто щонайперше актуальної прикладної освіти для величезної кількості охочих пов'язати свою майбутню професійну діяльність з управлінням.

І тут закономірно виникає засадниче питання: на якому підґрунті має будуватися ця освіта, яку парадигму управління варто покласти в основу підготовки здобувачів освіти зі спеціальності 073 Менеджмент (0413 Management and administration), щоб вони могли стати ефективними менеджерами? Йдеться про сприйняття і розуміння менеджменту як керівництва (традиційна парадигма) і як лідерства (нова парадигма). Адже від цього врешті-решт значною мірою залежить якість фахівця з менеджменту, а отже – і якість самого процесу його професійної підготовки у вищій школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Студіювання літератури (як з управлінських, так і освітніх та педагогічних наук), де порушується і/або висвітлюється окреслена проблема, не дає переконливої однозначної відповіді щодо шляхів її розв'язання. Автори цієї літератури зазвичай тяжіють до однієї з трьох позицій, надаючи перевагу або ж традиційній парадигмі, або ж новій, або ж намагаються їх поєднати. І тим самим залишають питання відкритим для подальшого осмислення.

Варто згадати, що початок дискусіям довкола двох управлінських парадигм – менеджменту і лідерства було покладено ще в 1977 році, коли професор Гарвардської школи бізнесу Абрахам Залезник (Abraham Zaleznik) оприлюднив у «Harvard Business Review» (HBR) статтю під промовистою назвою «Менеджери і лідери: чим вони відрізняються». Відтак масив публікацій (монографічних, журнальних, газетних, навчальних, популярних) про відмінності феноменів лідерства і менеджменту невинно розростається, особливо в останні десятиліття, в епоху так званого менеджменту 3.0.

Щоб мати більш-менш цілісне уявлення про корпус досліджень з лідерства достатньо звернутися до спеціально присвяченої цій темі ґрунтовної роботи Олексія Нестулі

«Основи лідерства» [6; 7], в якій можна знайти систематизовану аналітичну інформацію про еволюцію теорій і концепцій лідерства від найдавнішого часу до початку XXI століття. З-поміж праць важливих для розуміння феномену лідерства як парадигми управління назовемо перекладені українською мовою твори Юргена Аппело (Jurgen Appelo) [8], Джима Коллінза (James C. Collins), Мортена Т. Хансена (Morten T. Hansen) [9; 10], Джона Максвелла (John Maxwell) [11].

Значний унесок у наукове осмислення парадигм керівництва і лідерства зробив Річард Дафт (Richard L. Daft) у книзі «Уроки лідерства» [12]. Саме ознайомлення з його слушними ідеями та аргументованими поглядами надихнули авторів цієї статті долучитися до обговорення відображеної в її заголовкові проблеми.

На окрему увагу заслуговують результати досліджень Світлани Калашнікової щодо педагогічних аспектів удосконалення професійної підготовки управлінців на основі лідерства, висвітлені в її змістовній монографії [13] та дисертаційній роботі [14].

**Мета статті.** Ґрунтуючись на аналізі цих та нижчецитованих джерел, ми спробуємо обґрунтувати в пропонованій публікації свій погляд на один із можливих підходів до проблеми якісної професійної підготовки менеджерів. Свою мету автори статті звели до пошуку відповіді на дискусійне питання як збалансувати в системі фахової підготовки менеджерів освітніх організацій парадигми менеджменту як керівництва і менеджменту як лідерства для виховання менеджера-лідера і лідера-менеджера.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз стану управління, починаючи від державного (публічного) і до локального (в межах організації чи її структурного підрозділу) показує, що сьогодні традиційний менеджмент не завжди може успішно справлятися з усією сукупністю цілей, завдань, які йому треба досягати й вирішувати. Причому цей факт визнають і самі практики менеджменту, і його теоретики.

Так, відомий фахівець з питань організаційної ефективності, американський економіст і бізнесмен Том Пітерс (Thomas J. Peters) ще 30 років тому проголосив у книзі «Liberation Management» («Менеджмент звільнення») ідею необхідності революції в управлінні, покликаної звільнити останнє від помилкових фундаментальних принципів, старих методів і стилів керівництва [15]. Для цього менеджери організацій, на його думку, мають переглядати організаційну структуру, займатися децентралізацією і відмовлятися від частини контролювальних функцій, а головне надавати свободу співробітникам, заохочувати ство-

рення атмосфери «навмисного безладу» як джерела прояву креативності і прискореного розвитку, формувати високу корпоративну (організаційну) культуру, домагатися прийняття її спільних цінностей усіма працівниками. Це те, що разом із 7-S (сімома організаційними змінними), як-от: structure (структура), strategy (стратегія), systems (системи), skills (спроможності, уміння), staff (співробітники), style (стиль управління), shared values (спільні цінності), забезпечує управлінську досконалість. Важливою характеристикою останньої Т. Пітерс справедливо вважає вміння здійснювати управління в умовах невизначеності – цього наріжного атрибута сучасної організації (докладніше див. про це у книзі, якій судилося стати бестселером цього автора: “In Search of Excellence”).

Таким чином, сучасний менеджмент у баченні Т. Пітерса та інших авторів потребує кардинального оновлення через свою інтеграцію із лідерством, призначеним якраз для ситуацій невизначеності, нестабільності, хаосу, змін, ризиків, зовнішніх і внутрішніх небезпек.

Ключовим сенсом у розуміння сучасного менеджменту є взаємодія його з лідерством і навпаки. Адже чи під силу самому лідерству, в якому його адепти нині вбачають головну панацею від неефективності менеджменту, справитися з усім колом викликів без того, що становить якраз сутність останнього, а саме: адекватне оцінювання ситуацій, ефективно реагування на них через прийняття компетентних рішень, організування й контролювання їх виконання.

Безперечно, сила лідерства криється в його здатності мобілізувати групи (Девід Майерс), у взаємовідносинах «між лідером і членами групи, які впливають один на одного й разом прагнуть до реальних змін та досягнення результатів, що відображають спільні цілі» [12].

Але чи це робить феномен лідерства автономним, самодостатнім і дієвим без менеджменту, завдання якого полягає, за резонним визначенням Расела Акоффа (Russel Ackoff), в тому, щоб організувати й координувати частини системи (наприклад, тих же членів групи), досягаючи гармонії між ними. «Організувати систему (а це те, що здійснює саме менеджер, а не лідер. – Ю. Т. і А. З.), – наголошує Р. Акофф, – означає ... функціонально розподілити роботу між її частинами й подбати про координацію» [16]. При цьому елементи системи, якою управляють, «повинні пасувати один одному, щоб гармонійно працювати разом» [16]. До того ж сучасний менеджмент має опиратися на методологію синтетичного управління. Ця методологія принципово відмінна від методології управління, яка базована на аналітичному

мисленні як рудименті « епохи машин» і яка ще дотепер нерідко трапляється в теорії та практиці менеджменту.

Оскільки цілі керівництва як парадигми управління пов'язані з умінням розв'язувати складні проблеми (до речі, саме таке вміння покладено в основу інтегральної компетентності, визначеній у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент), то вважаємо за доцільне коротко окреслити суть синтетичної методології у розв'язанні проблем. «Коли управлінці стикаються з великими складними проблемами, вони майже завжди розбивають їх на частини, якими управляють, – «розрізають їх». Після цього вони розв'язують або виконують кожну частину найкращим чином, а результати цих автономних зусиль збираються потім у «розв'язання» цілої проблеми. Однак ми, – констатує Р. Акофф, – можемо бути впевнені, що сума кращих рішень, отриманих для частин окремо, не є ліпшим рішенням для цілого [16]. Звідси випливає важливий висновок для менеджменту на основі синтетичного мислення: «Якщо кожну частину системи змусити функціонувати з максимальною ефективністю (чому так старанно навчають майбутніх менеджерів у вищій школі. – Ю. Т., А. З.), система як ціле ще не буде в результаті цього функціонувати з максимальною ефективністю» [16]. Унаслідок чого управління всією системою (окремою організацією, регіоном, територіальною громадою, державою в цілому) виявляється неефективним. І цей неефективний через свою методологію менеджмент, намагаються, йдучи слідом за модою, замінити лідерством, яке в системному баченні й розв'язанні складних проблем значно поступається парадигмі керівництва, основаному на синтетичному мисленні. Не можна тут недооцінювати того факту, що методологія системного підходу і синтетичного управління дають змогу менеджеру-керівникові швидко знаходити інструменти для ефективного реагування на складні проблеми і тим самим досягати максимальної ефективності всієї системи, якою управляють.

Ми нарочито вдалися до розлогих цитувань непересічної праці Р. Акоффа, щоб застерегти від заміни на практиці однієї парадигми управління іншою і піддати методологічному сумніву подібні спроби взагалі.

Таке твердження не безпідставне: воно, з одного боку, ґрунтується на власній багаторічній управлінській діяльності авторів статті і тих керівників, з якими їм випала нагода співпрацювати, а з іншого боку, знаходить свої вагомні підтвердження в інших джерелах. Скажімо, не можна не погодитися із авторитетною думкою відомого теоретика менеджменту і лідерства,

співвласника компанії і консультанта Річарда Дафта, яка лишається незмінною в його роботах, а саме: що « і управління, і лідерство однаково важливі для організації» і що «ефективний менеджер зобов'язаний бути лідером»[17]. Для цього вченого менеджери і лідери не належать до протилежних типів людей, навпаки: І ті, і ті поєднують у собі здібності та якості один одного, а тому лідерство не спроможне замінити менеджмент, так само як і менеджмент лідерство – вони мають доповнювати один одного. Потреба цього взаємодоповнення пояснюється різницею в напрямках та орієнтаціях менеджерів і лідерів. При цьому головна відмінність усе ж таки зумовлена джерелами влади: формальною посадою в менеджера і особистісним якостями в лідера.

На важливості обох понять – менеджменту і лідерства для сучасних організацій у мінливих і непередбачуваних умовах їх життєдіяльності наголошує і Джон Коттер (John P. Kotter) у своїй знаменитій праці «A Force for Change: How Leadership Differs From Management», 1990 («Сила змін: чим лідерство відрізняється від управління»). Потреба в лідерах виникає залежно від тих завдань, які вони виконують в організації: спрямування руху, орієнтування людей, мотивування. Специфічний характер завдань лідера розкривається в їх зіставленні із завданнями менеджера: планування, ресурсне забезпечення, організування, добір персоналу, комунікування, контроль, розв'язання проблем. Відповідно результатом діяльності лідерів є зміни в організації, а менеджерів – стабільність і порядок[18].

Не розмежовуючи діяльності менеджерів і лідерів, Генрі Мінцберг (Henry Mintzberg), розвінчує поширений міф про те, що для них потрібні різні вміння (компетентності). Ось чому, переконаний Г. Мінценберг, неправильно чинять ті, хто більше уваги приділяє лідерству, а не менеджменту, або ж навпаки[19].

Проте не позбавлені певного практичного сенсу, особливо для освіти в галузі управління, намагання виокремити якості лідера і менеджера, як це робить, наприклад, Genevieve Sapowski. У статті «Анатомія лідера: де лідери завтрашнього дня?» («Anatomy of a Leader: Where are the Leaders of Tomorrow?»), яка побачила світ у березневому випуску журналу «Management Review» за 1994 рік, він робить спробу розвести якості лідера і менеджера за двома сферами – душі (ментальності) і розуму.

Таким чином до ментальних якостей лідера було віднесено небайдужість, творчість, гнучкість, уміння надихати людей, новаторство, рішучість, уяву, схильність до експериментування, ініціативність, особистісну владу, а до раціональних властивостей менеджера зараховано схильність ра-

дити, наполегливість, уміння розв'язувати проблеми, здоровий глузд, аналітизм, використання структурного підходу, обережність, владність, уміння стабілізувати ситуацію, посадову владу. Щоправда, спектр якостей керівника-лідера, як ми розкрили це у своїй попередній роботі [20], набагато ширший і гнучкіший. Однак в аналізованій диференціації якостей лідера і менеджера продуктивною ідеєю видається їх пов'язаність з більш загальними об'єднувальними категоріями. Водночас викликає тут сумнів категорія душі як вмістилища якостей лідера. На наш погляд, загальним феноменом щодо лідерських якостей могло б слугувати поняття «мудрість», а властивостей менеджера – «інтелект». Невипадково цими категоріями оперує вже згаданий Р. Акофф, розмірковуючи про кризу і проблеми управлінської освіти. Різницю між ними науковець виводить, з одного боку, із продуктивності поведінки або дій і обсягом ресурсів, необхідних для виконання завдань, а з іншого – ефективності як оціненої продуктивності, або, інакше кажучи, продуктивності «помноженої на цінність, результативність оціненого результату»[21]. Здатністю збільшувати продуктивність виступає інтелект, натомість підвищення ефективності робить можливою мудрість. Якщо від інтелекту залежить зростання, то від мудрості, яка має справу з цінностями, – розвиток, досягнення цілей. Як бачимо, ці категорії більшою чи меншою мірою корелюються з керівництвом і лідерством, а тому, ми цілковито погоджуємося з Р. Акоффом, що «в процесі освіти необхідно приділяти розвитку і тренуванню мудрості (vs лідерства. – Ю. Т., Л. З.) не менше часу, ніж розвитку і тренуванню інтелекту» [21].

Ясна річ, можна повністю зрозуміти тих авторів, які шлях подолання недоліків традиційного менеджменту (централізація влади, надмірний і жорсткий контроль, адміністративні методи впливу, слабке мотивування персоналу) вбачають у швидкій імплементації лідерства, бо, як вони вважають, « саме лідерська управлінська парадигма має лягти в основу реформування системи органів державної влади й місцевого самоврядування, супроводжувати програму радикальних реформ в економіці, соціальній і суспільно-політичній сферах в Україні. Її ж потрібно покласти в основу... освітньо-професійних програм, які визначають рамки підготовки управлінців ...» [6].

Утім зазначені недоліки менеджменту, які піддаються справедливій критиці як прибічниками лідерства, так і самими послідовниками традиційної парадигми управління, – це, на нашу думку, – радше наслідок нерозуміння природи і завдань менеджменту (керівництва) в реаліях сьогодення, відсутність у багатьох керівників

спеціальної управлінської освіти і брак системного синтетичного мислення, та, звичайно, недосконалість підготовки менеджерів у закладах вищої освіти.

Із трьох названих чинників саме якість вищої освіти, яку здобувають майбутні менеджери, є чи найбільш актуальною і суспільно чутливою темою, що має теоретичне і практичне значення. Кризовий стан, в якому ця освіта перебувала і перебуває зумовлений, на наше глибоке переконання, передовсім нечітким баченням концепції системи підготовки не просто менеджерів або лідерів, а саме менеджерів-лідерів, без ідеалізації як парадигми керівництва, так і лідерства.

Наразі закладам вищої освіти, які готують управлінців, украй важливо компетентно і зважено – під кутом зору сучасної управлінської теорії і критичного аналізу дійсного стану справ у сьогоднішній практиці менеджменту – знайти розумний баланс між освітніми компонентами, призначеними для того, щоб формувати (розвивати, тренувати) лідерські здатності (стратегічне планування, управління змінами, ризик-менеджмент, розвиток і мотивування персоналу, управління командами, корпоративна культура, інноваційний менеджмент, психологія впливу, іміджеологія, управління конфліктами і т. ін.) і менеджерські компетентності (планування, управління людськими та іншими ресурсами, забезпечення якості, культура управління, прийняття рішень тощо). Якщо перший – лідерський блок освітніх компонентів – націлений на формування готовності управляти змінами та інноваціями й забезпечувати розвиток, то другий – менеджерський блок – уможливає розв'язання проблем і досягнення результатів з найбільшою продуктивністю. Неважко помітити, що менеджмент у його традиційному розумінні призначений для стабільних умов і типових ситуацій, про які нині можна лише мріяти. Натомість лідерство покликане до життя реальністю тотально змінюваного світу. Тож головне завдання підготовки менеджерів – навчити розв'язувати проблеми, а лідерів – управляти змінами. При цьому реалізація завдань менеджменту і лідерства відбувається одночасно та в тісній взаємодії, сутність якої і розкриває якраз поняття «менеджер-лідер».

З огляду на те, що «призначення будь-якої організаційної форми управління – менеджменту, лідерства, виховання дітей або управління державою – розв'язувати сьогоднішні проблеми й готуватися до завтрашніх», то професійна підготовка менеджерів обов'язково має охоплювати дві рівноправні і взаємодоповнювальні складові – керівництво та лідерство. Хоч як не прикро, але треба визнати, що з цим своїм

основним завданням управлінська освіта поки що справляється лише почасти.

З-поміж причин того, «чому, – як справедливо запитує Іцхак Адізес (Ichatk Adizes), – освіта у сфері менеджменту веде нас оманливим шляхом і чому неможливо стати ідеальним керівником, якого намагається підготувати існуюча освітня система» [22], назвемо бодай той беззаперечний факт, що переважна частина тих наукових і науково-педагогічних працівників, які сьгодні задіяні в науці управління і/або викладанні за освітніми програмами з менеджменту, не мають особистого практичного досвіду в управлінні організаціями, менеджменту яких вони навчають здобувачів цих програм. І як результат – замість актуальних «живих» знань вони продукують і транслюють студентам «книжні» знання, не збагачені саморефлексією, власними смислами, розумінням, баченням можливих шляхів їх застосування в реальних ситуаціях управлінської діяльності.

Зрештою, проблема якості академічного персоналу, що входить до так званих груп забезпечення освітніх програм з менеджменту, прямо пов'язана з фундаментальними питаннями освіти майбутніх менеджерів-лідерів: чому і як їх навчати, до яких діяльностей або, кажучи словами І. Адізеса, ролей готувати: керівника-продуцента результатів, керівника-адміністратора, керівника-підприємця, керівника-інтегратора. І хоча, якщо погодитись з І. Адізесом, ідеального керівника, котрий би поєднав у собі непоєднувальні ролі, не може бути, проте дві головні ролі він все-таки неодмінно має поєднати – це ролі менеджера-керівника і менеджера-лідера.

Навчитися мистецтву виконувати ці ролі можна лише в тих, кого Джон Генрі Ньюмен, перший ректор Католицького університету в Дубліні, називав першоджерелами освіти – викладачів, які самі володіють цим найскладнішим мистецтвом.

**Висновки.** У підсумку маємо підстави стверджувати, що вища освіта у сфері менеджменту повинна продукувати не лише актуальний на цьому етапі зміст, а й демонструвати випереджальний характер результатів навчання майбутніх менеджерів-лідерів для задоволення як сьгоднішніх, так і завтрашніх потреб, очікувань та запитів стейкхолдерів у тих секторах економіки і організаціях (підприємствах, установах), де вони працюватимуть на управлінських посадах. А це, як показано в статті, можна досягти тільки тоді, коли система підготовки менеджерів буде ґрунтуватися на сучасній концепції менеджменту як керівництва і лідерства.

Від чіткості й цілісності концептуальних засад та орієнтирів, на яких будуються й реалізуються освітні програми підготовки

управлінців, значною мірою обумовлюється якість вищої освіти у сфері менеджменту. Як свідчать результати проведеного дослідження, так і роботи інших науковців, а також висновки та рекомендації практиків, сьогодні закладам вищої освіти необхідно готувати тільки менеджерів або тільки лідерів. Натомість їх зусилля доцільно спрямувати на виховання саме менеджерів-лідерів, що відповідатиме сутності й завданням управління в нових реаліях і дасть змогу ефективно реагувати на комплекс викликів в умовах невизначеності й нестабільності.

#### Список бібліографічних посилань

1. Національна економічна стратегія на період до 2030 року: затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 179. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#n25>
2. Стратегія людського розвитку: затверджена Указом Президента України від 2 червня 2021 року № 225/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021#n11>
3. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#n12>
4. Державна стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 роки: затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 695. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#n11>
5. Стратегія розвитку Черкаської області на період 2021–2027 років: затверджена рішенням Черкаської обласної ради від 11.09.2020 р. № 38-9/VII. URL: <http://strategy2027-ck.gov.ua/wpcontent/uploads/2021/01/Strategiya-rozvytku-CHerkaskoyi-oblasti-2021-2027.pdf>
6. Нестуля О.О. Основи лідерства. Наукові концепції (від найдавніших часів до середини ХХ ст.): навч. посіб. Полтава: ПУЕТ, 2016. 375 с.
7. Нестуля О. О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.): навч. посіб. Полтава: ПУЕТ, 2016. 277 с.
8. Апело Ю. Менеджмент 3.0. Agile-менеджмент. Лідерство та управління командами / пер. Г. Якубовська. Харків: Фабула, 2019. 432 с.
9. Коллінз Дж. Від хорошого до величного / пер. з англ. О. Савчин. Київ: Наш формат, 2018. 368 с.
10. Коллінз Дж. Величчя за власним вибором / пер. з англ. В. Заборов. Київ: Наш формат, 2016. 384 с.
11. Максвелл Дж.К. 5 рівнів лідерства / пер. Т. Курінко. Харків: Фабула, 2019. 304 с.
12. Daft R.L. The leadership experience. URL: <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/The%20Leadership%20Experience-Daft-%20R.L.-%207ed.pdf>
13. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
14. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2011. 462 с.
15. Peters T.J. Liberation management. New York: Fawcett Columbine, 1992. 884 p. URL: <https://archive.org/details/liberationmanage00pete/page/n7/mode/2up>
16. Ackoff R.L. Creating the corporate future. Plan or be planned for. New York: John Wiley & Sons, 1981. 321 p.
17. Daft R.L. Management. Cengage learning, 2016. 800 p. URL: [https://books.google.com/vc/books?id=X0FVAAAQBAJ&printsec=copyright&view=1&source=gb\\_s\\_pub\\_info\\_r#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/vc/books?id=X0FVAAAQBAJ&printsec=copyright&view=1&source=gb_s_pub_info_r#v=onepage&q&f=false)
18. Kotter J.P. A Force for Change: How Leadership Differs From Management. New York: The Free Press A Division of Macmillan, Inc., 1990. 178 p. URL: <https://ia804702.us.archive.org/29/items/AForceForChange/AForceForChange.pdf>
19. Mintzberg H. Managing. Berrett-Koehler and Pearson, 2009. URL: <https://www.bkconnection.com/books/title/managing>
20. Тимошенко Ю.В., Завгородня Л.В. Soft skills та особистісні якості керівника закладу освіти як основа розвитку його управлінської культури. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2021. Вип.4. С. 18 – 24.
21. Ackoff R.L. Ackoff's Fables: Irreverent Reflections on Business and Bureaucracy. New York: John Wiley & Sons, 1991. 240 c.
22. Adizes I. The ideal executive: why you cannot be one and what to do about it. A New Paradigm for Management. Santa Barbara: The Adizes Institute Publishing, 2004. 79 p. URL: <https://silo.tips/download/the-ideal-executive-why-you-cannot-be-one-and-what-to-do-about-it>

#### References

1. National Economic Strategy for the period up to 2030, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 3, 2021, No. 179. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#n25> [in Ukr].
2. Human Development Strategy: approved by the Decree of the President of Ukraine of June 2, 2021, No. 225/2021. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021#n11> [in Ukr].
3. Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032: approved by the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 23, 2022, No. 286-p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#n12> [in Ukr].
4. State Strategy for Regional Development for 2021–2027: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 5, 2020, No. 695. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#n11> [in Ukr].
5. Cherkasy Region Development Strategy for 2021–2027: approved by the decision of the Cherkasy Regional Council of 11.09.2020 No. 38-9/VII. Retrieved from <http://strategy2027-ck.gov.ua/wpcontent/uploads/2021/01/Strategiya-rozvytku-CHerkaskoyi-oblasti-2021-2027.pdf> [in Ukr].
6. Nestulya, O.O. (2016). Fundamentals of leadership. Scientific concepts (from ancient times to the middle of the twentieth century). Poltava: PUET. 375 p. [in Ukr].
7. Nestulya, O.O. (2016). Fundamentals of leadership. Scientific concepts (the middle of the 20th – the beginning of the 21st century). Poltava: PUET. 277 p. [in Ukr].
8. Appelo, Y. (2019). Management 3.0. Agile-management. Leadership and management of teams. In G. Yakubovska (transl.). Kharkiv: Fabula. 432 p. [in Ukr].
9. Collins, J. (2018). From good to great. In O. Savchyn (transl.). Kyiv: Our format. 368 c. [in Ukr].
10. Collins, J.(2016). Great by their own development. In V. Zaborov (transl.). Kyiv: Our format. 384 p. [in Ukr].
11. Maxwell, J.K. (2019). 5 levels of leadership. In T. Kurinko (transl.). Kharkiv: Fabula. 304 p. [in Ukr].
12. Daft, R.L. The leadership experience. Retrieved from <https://nibmehub.com/opacservice/pdf/read/The%20Leadership%20Experience-Daft-%20R.L.%207ed.pdf>.
13. Kalashnikova, S.A. (2010). Educational paradigm of professionalization of management on the basis of leadership: a monograph. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. 380 p. [in Ukr].
14. Kalashnikova, S.A. (2011). Theoretical and methodological foundations of professional training of manag-

- ers-leaders in the conditions of modern social transformations: PhD thesis. Kyiv. 462 p. [in Ukr].
15. Peters, T.J. (1992). Liberation management. New York: Fawcett Columbine. 884 p. Retrieved from <https://archive.org/details/liberationmanage00pete/page/n7/mode/2up>
  16. Ackoff, R.L. (1981). Creating the corporate future Plan or be planned for. New York: John Wiley & Sons. 321 p.
  17. Daft, R.L. (2016). Management. Cengage learning. 800 p. URL: [https://books.google.com/vc/books?id=X0F-BAAAQBAJ&printsec=copyright&rv=1&source=gbs\\_pub\\_info\\_r#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/vc/books?id=X0F-BAAAQBAJ&printsec=copyright&rv=1&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false)
  18. Kotter, J.P. (1990). A Force for Change: How Leadership Differs From Management. New York: The Free Press A Division of Macmillan, Inc. 178 p. Retrieved from <https://ia804702.us.archive.org/29/items/AForceForChange/AForceForChange.pdf>
  19. Mintzberg, H. Managing. Berrett-Koehler and Pearson, 2009. Retrieved from <https://www.bkconnection.com/books/title/managing>
  20. Tymoshenko, Y.V., Zavorodnya, L.V. (2021). Soft skills and personal qualities of the head of an establishment of education as the basis of the development of his management culture. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 4: 18–24 [in Ukr].
  21. Ackoff, R.L. (1991). Ackoff's Fables: Irreverent Reflections on Business and Bureaucracy. New York.: John Wiley & Sons. 240 p.
  22. Adizes, I. (2004). The ideal executive: why you cannot be one and what to do about it. A New Paradigm for Management. Santa Barbara: The Adizes Institute Publishing. 79 p. Retrieved from <https://silo.tips/download/the-ideal-executive-why-you-cannot-be-one-and-what-to-do-about-it>

#### **TYMOSHENKO Yurii**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Chair of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### **ZAVHORODNYA Larysa**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy


### **EDUCATION IN THE FIELD OF MANAGEMENT: BETWEEN THE PARADIGMS OF MANAGEMENT AND LEADERSHIP**


**Summary.** The article is based on the idea that the quality of management education largely depends on the clarity of the conceptual guidelines on which educational programs for training managers are built and implemented. According to the authors, who rely on numerous studies by other scholars and the conclusions and recommendations of practitioners, today it is not enough for higher education institutions to prepare only managers or only leaders. Instead, their efforts should be directed to the education of managers-leaders who will meet the essence and objectives of management in the new realities, and will be able to effectively respond to a set of challenges in conditions of uncertainty and instability. For this purpose, it is extremely important to balance educational components and management and leadership competencies in the system of training a future manager on the principle of their complementarity. The authors conclude that higher

education in management should not only produce content that is relevant at this stage, but also demonstrate the advanced nature of the learning outcomes of future managers-leaders to meet both today's and tomorrow's needs, expectations and demands of stakeholders in the sectors of the economy and organizations (enterprises, institutions) where they will work in managerial positions. And this, as shown in the article, can only be achieved if the system of managerial training is based on a modern holistic concept of management as management and leadership.

**Keywords:** management; leadership; management paradigm; manager; leader; education in management quality of education.

Одержано редакцією 16.11.2022  
Прийнято до публікації 01.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-24-29>

 <https://orcid.org/0000-0001-8756-3727>

#### **МОВЧАН Валентина Іванівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail:* valya\_movchan\_@ukr.net

УДК 378.014.6:005.6/73(045)

### **ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТРУКТУРНОМУ ПІДРОЗДІЛІ ЗВО**

Проаналізовано сучасні підходи формування управлінської культури в системі забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО.

Стверджено, що в умовах воєнного стану відбуваються суттєві зміни в організації культури управління локальною системою забезпечення якості освіти: переосмислення стратегічних завдань освіти, прийняття управлінських рішень у невизначених умовах, забезпечення безпечного освітнього середовища.

Зазначено, що вирішення проблеми забезпечення якості освітньої діяльності на рівні навчально-наукового інституту (факультету)

досягається міжкафедральним партнерством і командною структурою управління, що дозволяє вчасно реагувати на виклики часу і динамічні запити суспільства.

На основі результатів проведеного аналізу системи управління забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО, зокрема навчально-науковому інституті педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, обґрунтовано низку пропозицій, що стосуються ресурсних, кадрових і методичних компонентів системи управління.



**Ключові слова:** *управлінська культура; якість освітньої діяльності; якість освіти; структурний підрозділ закладу ЗВО; локальна система забезпечення якості; освітній менеджмент; система управління; керівник структурного підрозділу ЗВО; система менеджменту освіти.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні, в умовах воєнного стану, перед закладами вищої освіти стоїть першочергове завдання – забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців. Після нищівних втрат людського капіталу і руйнування матеріальної інфраструктури України у війні з росією, відбувається переосмислення стратегічних завдань національної освіти як основи розбудови майбутнього нашої держави. Роль керівника структурного підрозділу закладу вищої освіти, який здатний продукувати ідеї, приймати далекоглядні рішення і реалізовувати їх у нестандартних умовах є ключовою у забезпеченні якості освітнього процесу.

Загальновідомо, що основними детермінантами економічного, соціального і культурного розвитку країни є розроблення стратегії освітньої діяльності, векторами якої виступають ефективні локальні системи забезпечення якості.

Динаміка змін потребує переосмислення і внесення коректив до локальних систем управління якістю з урахуванням фінансових і моральних викликів. Більшого значення набуває формування управлінської культури в системі забезпечення якості освітньої діяльності на принципах академічної доброчесності, національних цінностей і патріотизму.

Крім того, процеси управління в системі забезпечення якості освітньої діяльності на рівні структурного підрозділу ЗВО потребують менеджера, який здатний формувати результативну команду, гарантувати й забезпечувати якість.

Проблеми управління системою забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти України, зокрема їх структурних підрозділів висвітлено в працях В. Бугрова, Т. Десятова, М. Кондрашова, Т. Фінікова, В. Терещука, Ю. Тимошенка та ін.

Водночас проблема формування управлінської культури в системі забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО є актуальною і потребує подальшого дослідження.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні сучасних підходів формування управлінської культури в структурному підрозділі закладу вищої освіти.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети застосовано теоретичні методи загальнонаукового інструментарію: аналіз (для визначення наукових підходів щодо формування управлінської культури),

синтез (визначено особливості формування культури управління в системі забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО), узагальнення (розроблено рекомендації і пропозиції щодо вдосконалення культури управління якістю освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО).

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі заклади вищої освіти є центральною ланкою, що відповідають за розроблення і функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності й якості освіти як результату [1].

У контексті порушеної проблеми варто апелювати до з'ясування природи поняття «освітній менеджмент» як одного із видів менеджменту. На думку Т. Десятова – «це теорія управління в закладі освіти, система управління діяльністю освітньої установи» [2]. Вчений вважає, що управління є «діяльністю над діяльністю», тобто мета діяльністю. Тому управляти освітою має спеціаліст у галузі освітнього менеджменту, який спроможний об'єднати адміністративні та економічні виклики із педагогічними ідеалами та вимогами часу. Т. Десятов наголошує, що «менеджер освітньої установи зобов'язаний бути не лише педагогом і організатором, а й юристом, економістом, маркетологом. Підвищенню якості освітніх процесів і результативності освітньої діяльності сприяють види управлінської діяльності, що допомагають швидко досягати цілей, реагувати на зовнішні впливи і ефективно використовувати власні ресурси:

- управління знаннями, завдання якого – акумулювання інтелектуального капіталу, виявлення й поширення наявної інформації і досвіду, створення інтерактивного навчального оточення, де люди постійно діляться тим, що вони знають, і використовують усі умови для засвоєння нових знань;

- управління бізнес-процесами, що полягає в ефективній реакції освіти на затребуваність зовнішнього і внутрішнього середовища;

- інноваційний менеджмент, заснований на обліку глибокої взаємозалежності й взаємопов'язаності суб'єктів і об'єктів інноваційної діяльності та передбачає формування інноваційної управлінської культури;

- реалізація концепції проактивного управління, де головною ідеєю виступає випереджаюче управління, що базується на прогнозуванні ситуації й виявленні тенденцій розвитку зовнішнього і внутрішнього середовища» [Там само, с. 42–43].

Реальне утвердження автономії ЗВО в кадровому, фінансовому, академічному та інших аспектах відкриває можливості розвитку вітчизняної вищої освіти. Однак, на думку Т. Фінікова, неможливо досягти позитивних змін «без ефективної самооргані-

зації академічного співтовариства та формування нового етосу й корпоративної культури» [3, с. 168].

За таких умов побудова локальних систем управління якістю у кожному закладі вищої освіти України є вимогою часу. Це дозволить «гарантувати належну якість освітніх послуг, побудувати гнучку систему реагування на запити суспільства, національного і міжнародного ринків праці, сприяти формуванню критично мислячої та соціально активної особистості» [там само].

Ю. Тимошенко та Т. Десятов наголошують, що «ефективність (результативність) впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності й вищої освіти залежить щонайменше від трьох наріжних чинників.

По-перше, від урахування і вибудовування системних взаємозв'язків цієї складової частини з усіма іншими компонентами системи менеджменту якості.

По-друге, від гармонізації управління внутрішньою системою забезпечення якості з іншими управлінськими процесами і видами управління: стратегічним менеджментом, тактико-оперативним менеджментом, управління змінами і ризиками, стейкхолдер-менеджментом, інформаційним менеджментом, управління зв'язками з громадськістю, менеджмент знань тощо.

По-третє, від ступеня розвитку в освітній організації культури управління загалом і культури управління зокрема» [4, с. 55].

В умовах конкурентного середовища змінюється культура управління на рівні структурного підрозділу ЗВО (навчально-наукового інституту, факультету) із врахуванням локальних особливостей організації освітньої діяльності. Вирішення проблеми забезпечення якості освітньої діяльності на рівні навчально-наукового інституту (факультету) досягається міжкафедральним партнерством і командною структурою управління, що дозволяє вчасно реагувати на виклики часу і динамічні запити суспільства.

Культура управління на рівні структурного підрозділу ЗВО насамперед спрямована на головну мету закладу – забезпечення якості освіти. Тому керівництво на рівні структурного підрозділу, на нашу думку, має базуватися на засадах постійного вдосконалення освітнього процесу. Ключову роль у цьому відіграє лідерство і командна робота як на рівні науково-педагогічних працівників, так і на рівні здобувачів освіти. Усвідомлення усіма учасниками освітнього процесу мети і цілей закладу змінює ставлення до виконання професійних обов'язків.

На думку О. Горбаня культура управління якістю в освіті складаються з двох взаємопов'язаних процесів: постійного вдос-

коналення освітнього процесу і оволодіння комплексом ефективних практичних дій спрямованих на вдосконалення якості освіти [6].

Система управління забезпечення якості освітньої діяльності в навчально-науковому інституті (факультеті) охоплює два рівні: рівень інституту й рівень кафедри.

Варто зауважити, що формування культури управління якістю освіти на рівні структурного підрозділу ЗВО відбувається в динаміці розвитку культури управління основними напрямками діяльності: освітньою, виховною, інноваційною, науково-дослідницькою і соціокультурною.

Розглянемо структуру управління якістю освітньої діяльності на прикладі навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, що охоплює два рівні: рівень інституту і рівень кафедри як базових структурних підрозділів (рис. 1.).



Рис. 1. Структура локальної системи управління забезпечення якості навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва

У цілому локальна система управління забезпечення якості освітньої діяльності в навчально-науковому інституті педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету становить оптимальну структуру, в основі якої функціонує колегіальний орган – Рада з якості інституту. Керівництво Ради з якості здійснює директор інституту, який відповідальний за впровадження, реалізацію і удосконалення системи забезпечення якості освітньої діяльності.

Створена в інституті локальна система забезпечення якості освітнього процесу спрямована на підвищення мотивації здобувачів освіти, розвиток культури надання освітніх послуг, застосування інноваційних форм навчально-методичної роботи з урахуванням новітніх освітніх технологій, активну реалізацію студентоцентрованого навчання.

Особлива увага в цьому підрозділі спрямована на: створення і розвиток іннова-

ційного освітнього середовища; організацію і реалізацію процесів інформатизації освітньої діяльності; моніторинг і контроль виконання завдань із забезпечення якості освітньої діяльності; розвиток творчих здібностей здобувачів освіти і викладачів; формуванню корпоративної культури та академічної доброчесності всіх учасників освітнього процесу.

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що управління системою забезпечення якості освітньої діяльності на рівні інституту є системним і цілеспрямованим. Однак, на нашу думку, для поліпшення культури управління якістю у структурному підрозділі ЗВО є потреба обґрунтувати низку практичних пропозицій і рекомендацій.

Запропоновані пропозиції щодо вдосконалення культури управління стосуються передусім організаційних, кадрових, ресурсних і методичних компонентів внутрішнього управління якістю.

1. З метою оцінки потенціалу роботи кафедр і стимулювання їхнього рівня підвищення якості освітньої діяльності розробити на основі системи інтегральних показників та їх критеріїв «Методику визначення рейтингу кафедр».

2. Оскільки викладацький склад відіграє одну із провідних ролей забезпечення умов організації якісного освітнього процесу, слід проводити періодичне опитування і анкетування викладачів з метою визначення їх поглядів, ідей і пропозицій щодо покращення освітньої діяльності та вивчення їх особистих потреб і реальних проблем. В умовах воєнного стану індивідуальний підхід має бути до всіх учасників освітнього процесу.

3. Запровадити постійний зворотній зв'язок керівництва інституту з викладачами і студентами задля підтримання комфортного психологічного клімату, формування лояльності співробітників інституту.

4. Мотивувати креативність та ініціативність співробітників щодо продукування цікавих.

5. Формувати готовність у працівників і студентів прийняття на себе обов'язків щодо забезпечення якості.

6. Удосконалити процедури мобільності студентів і викладачів, що передбачає :

- гнучкість освітніх програм;
- розробку механізмів визнання навчальних досягнень студентів здобутих у формальній, неформальній та інформальній освіті;
- визначення правила навчання в асинхронному режимі;
- уможливлення зарахування практичної частини освітніх компонентів для студентів, які навчаються за індивідуальним графіком і поєднують навчання з працевлаштуванням за фахом.

7. З метою швидкого і гнучкого реагування на потреби та запити здобувачів освіти, слід розширити каталог пропонованих викладачами інституту курсів дисциплін вільного вибору студентів, які формують гнучкі навички (Soft skills).

8. Розробити внутрішні стандарти якості викладання для моніторингу і об'єктивного оцінювання результативності педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників. На нашу думку, до рейтингового оцінювання якості викладання мають входити такі показники як-от: професійна компетентність, педагогічна майстерність, якість розробленого навчально-методичного забезпечення, врахування результатів анкетування щодо оцінювання діяльності викладача студентами, а також додатки результати оцінювання викладача стейкхолдерами.

9. Наповнити реальним змістом інститут тьюторства та організувати роботу тьюторів щодо постійного супроводу студентів, зокрема щодо формування індивідуальної траєкторії навчання із урахуванням їх професійних потреб та індивідуальних інтересів, уподобань, очікувань.

10. Проводити заходи щодо поліпшення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу для забезпечення емоційної складової процесу пізнання і розвитку творчого стилю професійної діяльності. Сучасний викладач окрім трансляції знань має демонструвати відкритість до нових ідей, постійного саморозвитку.

11. Поліпшити систему співпраці із закладами загальної середньої освіти, закладами фахової перед вищої освіти для інформування, консультування, аналізу тенденцій і вподобань старшокласниками і випускниками коледжів щодо їх професійного самовизначення. Головна мета такої співпраці – це представлення освітніх програм ННІ, який готує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців і пошук найбільш підготовлених і мотивованих вступників до інституту.

12. Налагодити і підтримувати постійні комунікації із випускниками інституту для аналізу тенденцій працевлаштування фахівців, залучення їх до моніторингу освітніх програм, оцінки діяльності викладачів і профорієнтаційної роботи.

І хоча наше дослідження присвячено проблемі формування культури управління локальною системою забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО, а запропоновані рекомендації і пропозиції апелюють переважно до менеджменту навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, однак вони можуть, на нашу думку, впроваджені в інших структурних підрозділах

цього університету, а також інших закладах вищої освіти.

Формування управлінської культури в системі забезпечення якості освітньої діяльності на рівні навчально-наукового інституту (факультету) – це передусім зацікавленість кожного учасника освітнього процесу в позитивній динаміці поліпшення якості.

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** Управлінська культура формується на основі професіоналізму керівника структурного підрозділу ЗВО, оптимальній структурі управління, інноваційної активності науково-педагогічних працівників, відповідальності за результати навчання здобувачів освіти та інших стейкхолдерів.

Специфіка організації управління системою забезпечення якості в структурному підрозділі ЗВО в умовах динамічних змін передбачає врахування освітніх, інноваційних, фінансово-економічних і соціокультурних процесів. Культура управління в структурному підрозділі ЗВО охоплює всі напрями діяльності: навчальну, виховну, науково-дослідницьку, інноваційну, соціокультурну та іміджеву. Предметом подальших досліджень можуть бути: аналіз досвіду управлінської культури європейських закладів освіти; принципи системи забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО.

#### Список бібліографічних посилань

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.
2. Десятов Т.М. Професіоналізація управління якістю. Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: європейський вимір. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. м. Черкаси, 29–30 березня 2018 року. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А. 2018. С. 42–44.
3. Фініков Т.В. Принципи і характер сучасної вищої освіти. Локальні системи управління якістю: світовий досвід та українські практики побудови / за ред. Т.В. Фінікова, В.І. Терещука. Київ: Таксон, 2018. С. 49–71.
4. Десятов Т.М., Тимошенко Ю.В. Особливості упровадження внутрішньої системи забезпечення якості як складової частини управління якістю вищої освіти (термінологічні і методологічні зауваги до проблеми). *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матеріали V Всеукраїнської конференції (12–13 вересня 2019 року, м. Херсон) / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В.: у II ч. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Ч. I. С. 54–56.
5. Десятов Т.М. Стратегія розвитку закладу вищої освіти в умовах політико-економічних і соціальних змін. *Вісник Черкаського національного універси-*

*тету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 2022. № 1. С. 5–10.*

6. Горбань О. Управління знаннями як основа якості вищої освіти. *Освітнологічний дискурс*, 2021. №2(33). URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/848/645>.
7. Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти: проект. *Erasmus+* URL: <https://khdafk.kh.ua/wp-content/uploads/2021/05/Методичні-рекомендації-щодо-побудови-інституційної-структури-внутрішньої-системи-забезпечення-якості-освітньої-діяльності.pdf>.
8. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. In M. Seto, P.J. Well (Eds.). Bucharest: UNESCO-CEPES, 2007. P. 71–73. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621>.

#### References

1. Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022 No. 286. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukr].
2. Desyatov, T. (2018). Professionalization of quality management. *Training of specialists in the field of education and educational management: the European dimension*. Materials of the International Scientific and Practical Conference. Cherkasy, March 29-30, 2018. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. (PP. 42–44) [in Ukr].
3. Finikov, T.V., Tereshchuk, V.I. (eds.). (2018). Principles and nature of modern higher education. *Local quality management systems: world experience and Ukrainian practices of building*. Kyiv: Taxon (pp. 49–71) [in Ukr].
4. Desyatov, T., Tymoshenko, Y. (2019). Peculiarities of the implementation of the internal quality assurance system as a component of higher education quality management (terminological and methodological notes on the problem). In Kuzmenko, V.V., Slyusarenko, N.V. *Theoretical and methodological foundations of the development of education and management activity: materials of the 5th All-Ukrainian conference* (September 12–13, 2019, Kherson). In II Vol. Kherson: Kherson Academy of Continuous Education, Vol. I. (PP. 54–56) [in Ukr].
5. Desyatov, T.M. (2022). The strategy of the development of the institution of higher education in the conditions of political, economic and social changes. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 1: 5–10 [in Ukr].
6. Horban, O. (2021). Knowledge management as the basis of quality of higher education. *Educological Discourse*, 33(2): 45–59. Doi: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.4> [in Ukr].
7. Methodological recommendations for building the institutional structure of the internal system of ensuring the quality of educational activities and the quality of higher education in higher education institutions: project. *Erasmus+* Retrieved from <https://khdafk.kh.ua/wp-content/uploads/2021/05/Методичні-рекомендації-щодо-побудови-інституційної-структури-внутрішньої-системи-забезпечення-якості-освітньої-діяльності.pdf> [in Ukr].
8. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. In M. Seto, P.J. Well (Eds.). Bucharest: UNESCO-CEPES, 2007. P. 71–73. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621>.

#### MOVCHAN Valentyna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of of Primary Education Department  
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

#### FORMATION OF ADMINISTRATIVE CULTURE IN THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF EDUCATION IN THE STRUCTURAL DEPARTMENT OF THE HIGHER SCHOOL

**Summary.** The article analyzes analyses modern approaches to the formation of management culture in the system of ensuring the quality of educational activities in


the structural department of higher education institutions. In the conditions of martial law, there are significant changes in the organization of the management culture of


*the local system of ensuring the quality of education: rethinking the strategic tasks of education, making management decisions in uncertain conditions, ensuring a safe educational environment. It is noted that the solution to the problem of ensuring the quality of educational activities at the level of an educational and scientific institute (faculty) is achieved by an interdepartmental partnership and a team structure of management that allows timely response to the challenges of time and dynamic requests of society. Some proposals related to the resource, personnel and methodical components of the management system were substantiated based on the results of the analysis of the management system for ensuring the quality of educational activities in the structural depart-*

*ment of higher educational institutions, in particular the Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education, Social Work and Art of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University.*

**Keywords:** management culture; quality of educational activity; quality of education; structural department of higher education institution; local system of quality assurance; educational management; management system; head of structural department of higher education institution; education management system.


Одержано редакцією 15.11.2022  
Прийнято до публікації 05.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-29-37>

 <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>


**МЕДВІДЬ Михайло Михайлович**

доктор економічних наук, професор, заступник начальника з навчально-методичної роботи,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
e-mail: medvidmm@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-6301-7481>


**КТІТОРОВ Максим Олександрович**

кандидат юридичних наук, заступник начальника з наукової роботи,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
e-mail: ktitorov@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>


**МЕДВІДЬ Юлія Іванівна**

кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця науково-організаційного відділу,  
Національна академія Національної гвардії України,  
e-mail: medvidj84@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-1674-9588>


**КУРБАТОВ Артем Андрійович**

викладач кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
e-mail: kurbatov57@icloud.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3754-1623>

**ПАШИНСЬКИЙ Андрій Володимирович**

начальник чергової служби – оперативний черговий,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
e-mail: pashinsky82@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0705-1551>

**КРИВОРУЧКО Віталій Олександрович**

начальник курсу № 2 факультету забезпечення державної безпеки,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
e-mail: kvo\_vv@ukr.net

УДК 378:355.235:355.02(477)(045)

**ВРАХУВАННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ВОЄННОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ В ОРГАНІЗАЦІЇ  
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

За результатами проведеного дослідження, присвяченого врахуванню тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), визначено:

1) необхідність здійснення перегляду методології формування та розвитку компетентностей майбутніх офіцерів НГУ, що проявляється у потребі формування їх готовності до ведення бойових дій, здатності у них виживання в автономних умовах та наданні першої медичної допомоги і самопомоги в екстремальних ситуаціях, навчання цьому особового складу, формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони

громадського порядку в умовах воєнного стану, реалізації стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців;

2) гіпотезу, що рівень готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій залежить від того чи залучаються до проведення занять офіцери – учасники бойових дій, чи здійснюється перегляд робочих програм навчальних дисциплін з урахуванням досвіду бойових дій, чи використовується сучасне актуальне матеріально-технічне забезпечення проведення занять;

3) перелік військово-професійних та військово-спеціальних компетентностей майбутнього офіцера НГУ для урахування їх у відповідних освітньо-професійних програмах першого (бака-

лаверського) рівня вищої освіти для запровадження у їх зміст базового та фахового курсів тактичного рівня військової освіти (L-1A, L-1B);

4) ускладнення кадрового забезпечення освітньої діяльності ВВНЗ у процесу запровадження стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців, оскільки вони не зовсім суміщається з діючими нормативно-правовими актами;

5) залежність кар'єрного зростання офіцера у ВВНЗ від його професійного розвитку;

б) умови організації використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

**Ключові слова:** воєнна політика; стандарти НАТО; Національна гвардія України; кадрове забезпечення; вищий військовий навчальний заклад; військова освіта; організація освітнього процесу; майбутні офіцери; готовність, компетентності.

**Постановка проблеми.** Воєнна політика України за останнє десятиліття суттєво змінилася. На відміну від сьогодні – до кінця 2004 року «своїм потенційним противником Україна вважатиме державу, послідовна політика якої становить воєнну небезпеку для України, веде до втручання у внутрішні справи України, зазіхання на її територіальну цілісність та національні інтереси», «бере участь у скороченні військ і звичайних озброєнь на основі відповідних міжнародних угод, враховуючи при цьому необхідність підтримання власної обороноздатності на належному рівні» [1]. У 2008 році Україна подала заявку на отримання Плану дій щодо членства в Організації Північноатлантичного договору (НАТО).

Проте ці плани були відкладені після президентських виборів 2010 року, на яких президентом був обраний В.Ф. Янукович. Він вважав за краще залишити країну поза блоком. На тлі Євромайдану та Революції гідності В.Ф. Янукович утік з України в лютому 2014 року. Тимчасовий уряд А.П. Яценюка, який прийшов до влади, спочатку заявив, посилаючись на позаблоковий статус країни, що не планує вступати в НАТО. Однак після воєнного вторгнення російської федерації в Україну та парламентських виборів у жовтні 2014 року новий уряд визначив вступ до НАТО пріоритетом.

21 лютого 2019 року до Конституції України було внесені зміни, норми щодо стратегічного курсу України на членство в Європейському Союзі та НАТО [2]. Все вище зазначене, а особливо вторгнення в Україну у 2022 році російською федерацією (що є частиною російсько-української війни, розв'язаною російською федерацією у 2014 році) суттєво впливає

на зміни в організацію освітнього процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Перспективну модель системи військової освіти України, яка забезпечує імплементацію стандартів освіти та підготовки держав-членів НАТО в національній системі військової освіти запропонували І.С. Руснак, В.І. Мірненко, М.В. Касьяненко, В.М. Оліферук, Д.В. Вітер [3], В.С. Артамощенко [4] у своїх працях. Відповідно до їх публікацій та проекту Концепції трансформації системи військової освіти від 2022 року визначено, що ступінь вищої освіти бакалавра та тактичний рівень військової освіти здобувається на основі повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти курсантами за освітньо-професійними програмами (ОПП) відповідних спеціальностей буде реалізовуватися з одночасним опануванням освітніх програм професійної військової освіти базового (L-1A) та фахового (L-1B) курсів тактичного рівнів. Відповідно до наказу Міністерства оборони України від 05.07.2022 року № 175 [5] таку підготовку необхідно запровадити «починаючи з 2022–2023 року».

В організаційно-методичних рекомендаціях з розроблення (коригування) основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у ВВНЗ, закладах фахової передвищої військової освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти визначено перелік навчальних дисциплін військово-професійної підготовки та військово-спеціальної підготовки, які відповідають зазначеним курсам [6]. Проте компетентності майбутнього офіцера відповідні визначеному переліку навчальних дисциплін в нормативно-правових актах не зазначені.

Крім того виникає необхідність здійснення перегляду методології формування та розвитку компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ), що проявляється у потребі формування їх готовності до ведення бойових дій, здатності у них виживання в автономних умовах та наданні першої медичної допомоги і самопомоги в екстремальних ситуаціях (основні причини смерті 80–90% поранених – велика втрата крові та шок), навчання цьому особового складу, формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадського порядку в умовах воєнного стану, у тому числі ре-

алізації стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців. Нажаль, відповідні наукові публікації не зустрічаються.

**Мета дослідження** полягає у необхідності врахування тенденцій воєнної політики України в організацію освітнього процесу вищого військового навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку авторів статті формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій залежить від того чи залучаються до проведення занять офіцери – учасники бойових дій, чи здійснюється перегляд робочих програм навчальних дисциплін з урахуванням досвіду бойових дій, чи використовується сучасне актуальне матеріально-технічне забезпечення проведення занять [7].

Учасники бойових дій вважають актуальною таку тематику проведення занять, яку необхідно враховувати під час перегляду робочих програм навчальних дисциплін:

- використання програмного забезпечення для нанесення оперативної обстановки, позначення цілей, корегування мінометів та артилерії різними способами; їх переваги, призначення та можливості; передача даних без виходу в ефір; підключення безпілотного літального апарату до складників відповідного програмного забезпечення;

- види спорядження (універсальні, різних видів бою та для інших конкретних ситуацій); підбір засобів індивідуального захисту для різних умов службово-бойової діяльності;

- розкриття змісту протоколу «March» – особливості дій військовослужбовців у різних умовах надання домедичної допомоги;

- кейси реалізації комплексу знань, умінь навичок групою військовослужбовців в умовах наближених до бойових (поєднання тактики, фізичної підготовки та медицини); забезпечення мінної безпеки та надання домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах; використання програмного забезпечення та даних аерозвідки для орієнтування на місцевості та визначення маршруту руху;

- методика сучасного радіоелектронного маскування;

- застосування сучасних технічних засобів спорядження у реалізації відомих способів розвідки;

- застосування різноманітного програмного забезпечення в управлінні безпілотним літальним апаратом: їх переваги та недоліки;

- порядок дій малих бойових груп при веденні бойових дій в місті, під час штурму

будівлі, автомобіля, автобуса, особливості застосування бойових порядків під час виконання завдань тощо.

У Київському інституті Національної гвардії України (КІ НГУ) проводиться відповідна робота.

Важливим також є впровадження вивчення процедур прийняття військових рішень Troop Leading Process (TLP) у освітній процес КІ НГУ. У серпні 2022 року освітньо-професійні програми (ОПП) Київського інституту Національної гвардії України «Правове забезпечення службово-бойової діяльності частин та підрозділів Національної гвардії України» спеціальності 081 Право першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та «Забезпечення державної безпеки підрозділами Національної гвардії України» спеціальності 251 Державна безпека першого (бакалаврського) рівня вищої освіти були перепрацьовані з урахуванням наказу Міністерства оборони України від 05.07.2022 року № 175 «Про організацію підготовки офіцерського, сержантського складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти» [5] та розпорядження Міністерства оборони України від 04.08.2022 року № 19691/з «Організаційно-методичні рекомендації з розроблення (коригування) основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» [6].

Ці нормативно-правові акти визначають, що курсанти, які поступили до вищих військових навчальних закладів у 2022 році, навчаються за освітньо-професійними програмами, які містять базовий та фаховий курси тактичного рівня (L1A, L1B). Серед дисциплін базового курсу тактичного рівня L1A є обов'язковою дисципліною «Основи військового управління (у тому числі штабні процедури НАТО)», за змістом яка розкриває процедури прийняття військових рішень TLP. Для реалізації даної дисципліни у КІ НГУ є викладачі, які пройшли відповідну підготовку.

У процесі перегляду ОПП виникла складність з визначенням відповідних для освітніх компонентів переліку військово-професійних та військово-спеціальних компетентностей майбутнього офіцера, оскільки у вище згаданих нормативно-правових актах вони не зазначені. ОПП

були складені таким чином, що реалізуючи її здобувач формує компетентності у тому числі визначені стандартом вищої освіти України зі спеціальності 253 Військове управління (за видами збройних сил) шляхом запровадження базового та фахового курсів тактичного рівня (L1A, L1B). Це дає можливість присвоїти йому кваліфікацію «офіцер тактичного рівня», що відповідає очікуванням замовника на підготовку фахівців (представника роботодавця) – Міністерства внутрішніх справ України та Головного управління НГУ. Такий підхід був використаний при підготовці майбутніх офіцерів за скороченими строками підготовки [7].

Отже, зважаючи на відзначене, нами визначено перелік військово-професійних та військово-спеціальних компетентностей майбутнього офіцера НГУ.

*Військово-професійні компетентності (ВПК).*

ВПК1. Здатність планувати, організувати і вести бій підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань (ЗСУ, ІВФ), утворених відповідно до законів України).

ВПК2. Здатність здійснювати всебічне забезпечення підрозділу (за видами, родами ЗСУ, ІВФ) в ході бойового застосування та повсякденної діяльності.

ВПК3. Здатність оцінювати противника та прогнозувати найбільш імовірні варіанти його дій при вирішенні бойових завдань в різних видах бою.

ВПК4. Здатність здійснювати морально-психологічне забезпечення діяльності військового підрозділу.

ВПК5. Здатність виконувати комп'ютерні обчислення щодо оцінки ефективності бойового застосування і забезпечення повсякденної діяльності підрозділу (за видами, родами ЗСУ, ІВФ).

ВПК6. Здатність опановувати знання в інших галузях професійної діяльності, здійснювати пошук, аналізувати та надавати критичну оцінку інформації з різних джерел.

*Військово-спеціальні компетентності за спеціалізацією (ВСК).*

ВСК1. Здатність управляти підрозділом (за видами, родами ЗСУ, ІВФ) в ході бойового застосування та повсякденної діяльності на основі знань і розуміння правових засад функціонування держави і основ законодавства України, системи забезпечення національної безпеки України, сутності та основних питань етики збройної боротьби, професії офіцера.

ВСК2. Здатність застосовувати штатне озброєння та військовою техніку підрозділу (за видами, родами ЗСУ, ІВФ).

ВСК3. Здатність визначати (ідентифікувати) та описувати зразки озброєння та військової техніки армій держав-членів НАТО і противника на основі знань їх основних технічних характеристик і розуміння способів їх дій.

ВСК4. Здатність здійснювати водіння і технічне обслуговування базових машин підрозділу (за видами, родами ЗСУ, ІВФ), організувати їх підготовку до маршу.

ВСК5. Здатність працювати автономно та в команді (включаючи навички лідерства), виконуючи посадові обов'язки в ході бойового застосування та повсякденної діяльності підрозділу (за видами, родами ЗСУ, ІВФ).

ВСК6. Здатність переносити тривалі різнопланові фізичні навантаження.

У проєкті Концепції трансформації системи військової освіти від 2022 року також визначено, що курс офіцерів об'єднаних штабів (L3) є складовою освітньої програми підготовки фахівців ступеня магістра за спеціальностями «Військове управління (за видами збройних сил)», «Забезпечення військ (сил)», курс вищого керівного складу стратегічного рівня (L4) є складовою освітньої програми підготовки фахівців ступеня магістра за спеціальністю «Національна безпека (за окремими сферами та видами діяльності)», а також те, що «ступінь вищої освіти доктора філософії може здобуватися особами офіцерського складу на основі ступеня вищої освіти магістр за освітньо-науковими програмами відповідних спеціальностей ....».

На думку авторів статті такий підхід може вплинути на зміну віку потенційного абітурієнта на навчання за освітньою програмою підготовки фахівців ступеня доктора філософії, що є потенційним ризиком невиконання ліцензійних вимог провадження освітньої діяльності ВВНЗ у майбутньому. Наприклад, особа завершує навчання за освітньою програмою підготовки фахівців ступеня магістра спеціальності «Озброєння та військова техніка» в 23 роки і такого фахівця можна уже призначати на посаду викладача або розглядати як абітурієнта на навчання за освітньою програмою підготовки фахівців ступеня доктора філософії. Раніше особа завершувала навчання за освітньою програмою підготовки фахівців ступеня магістра спеціальності «Військове управління (за видами збройних сил)», «Забезпечення військ (сил)» мінімум у 29 років (зі запровадженням курсів професійної військової освіти вік суттєво збільшується) і такого фахівця можна було б призначати на посаду викладача або розглядати як абітурієнта на навчання за освітньою програмою підготовки фахівців сту-



пеня доктора філософії. Такий підхід може призвести до того, що присудження ступеня доктора філософії офіцеру може співпадати з його набуттям пенсійного віку. Ще

складніша ситуація з спеціальністю «Національна безпека (за окремими сферами та видами діяльності)» (рис. 1).

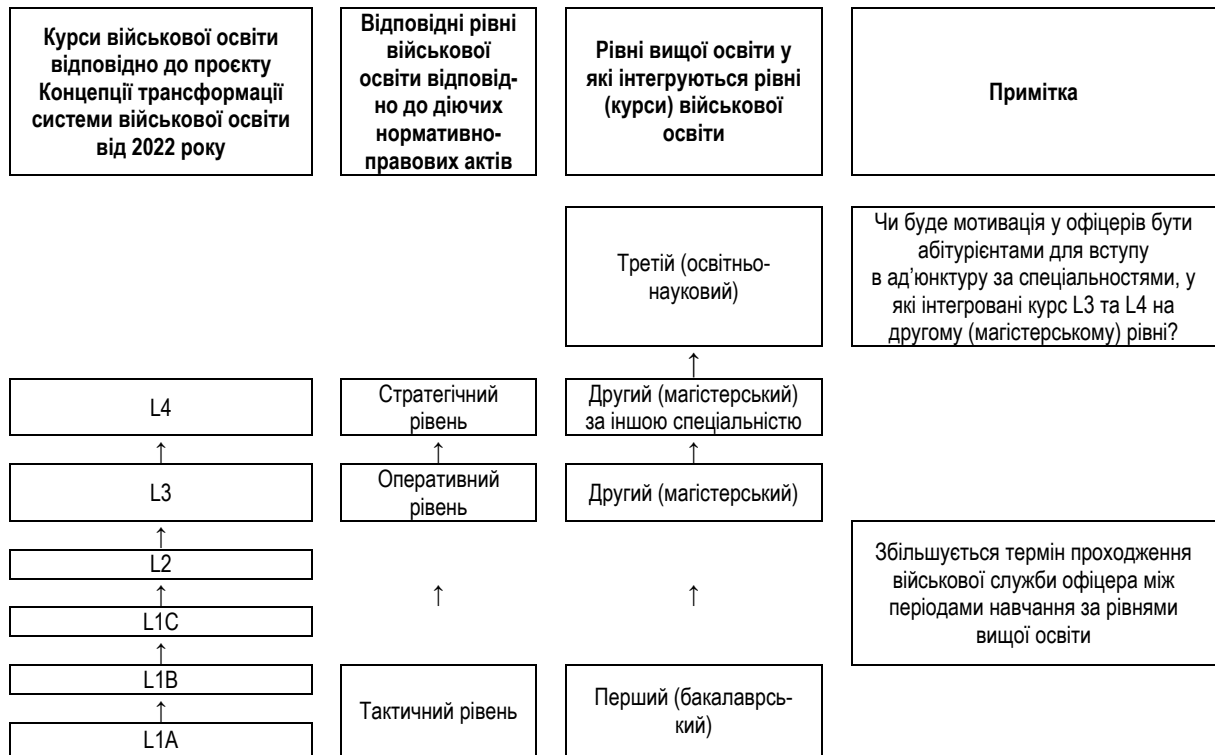


Рис. 1. Ускладнення кадрового забезпечення освітньої діяльності ВВНЗ із запровадженням стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців

Отже, із запровадження стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців ускладнюється кадрове забезпечення освітньої діяльності ВВНЗ, оскільки вони не зовсім суміщаються з діючими нормативно-правовими актами.

Необхідно звернути увагу, що прослідковується залежність кар'єрного зростання офіцера у ВВНЗ від його професійного розвитку (рис. 2).

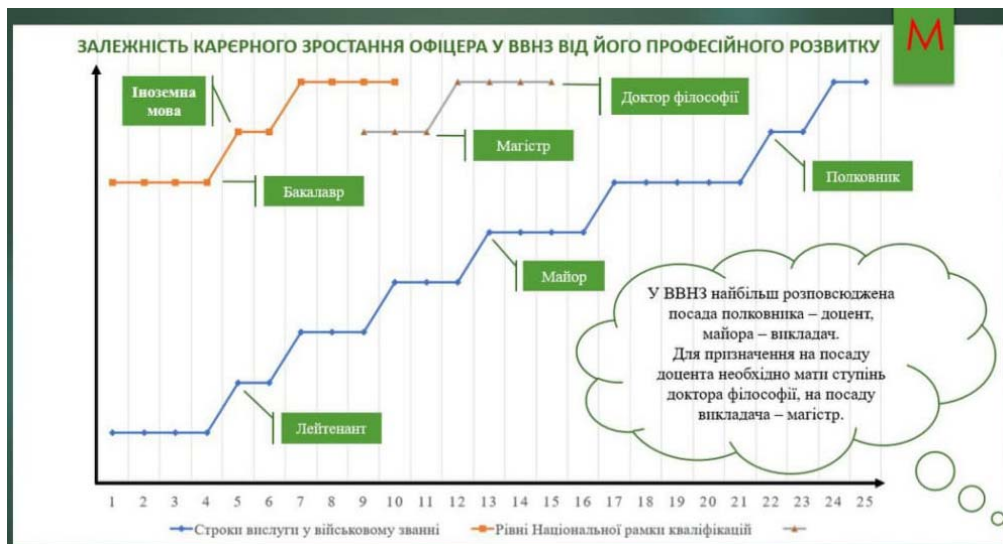


Рис. 2. Залежність кар'єрного зростання офіцера у ВВНЗ від його професійного розвитку

За результатами попередніх досліджень можна стверджувати, що організація освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) має низку особливостей, які необхідно враховувати у

процесі розвитку системи внутрішнього забезпечення якості ВВНЗ [8–12] та у процесі підготовки до акредитацій освітніх програм (ОП) [13]. З отриманого досвіду підготовки ВВНЗ до акредитацій ОП та

проведення акредитацій у якості експертів встановлено, що згадані особливості впливають на результати оцінювання рівня відповідності критерію 7 «Освітнє середовище та матеріальні ресурси», зокрема за підкритеріями 7.1. «Фінансові та матеріально-технічні ресурси (бібліотека, інша інфраструктура, обладнання тощо), а також навчально-методичне забезпечення освітньої програми гарантують досягнення визначених ОП цілей та програмних результатів навчання» та 7.4. «Заклад вищої освіти забезпечує освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти, що навчаються за ОП».

Відповідно до Рекомендацій щодо застосування критеріїв оцінювання якості ОП [14] під час акредитації ОП ВВНЗ повинен продемонструвати «чи є достатніми для реалізації ОП: бібліотека, у т. ч. електронні ресурси, наповнення фондів, інша інфраструктура, обладнання, необхідність якого зумовлена особливостями ОП. ЕГ оцінює, чи ЗВО використовує для освітньої діяльності на ОП необхідне програмне забезпечення, фінансове, навчально-методичне забезпечення тощо», а також «достатність підтримки здобувачів освіти під час використання технологій дистанційного навчання». Отже, використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ необхідно організувати з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

Організація дистанційного навчання у закладах вищої освіти регулюється наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [15]. Проте його зміст не враховує особливості організації освітнього процесу ВВНЗ. У ВВНЗ освітній процес з використанням технологій дистанційного навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; контрольні заходи. За необхідності навчальні заняття проводяться дистанційно у синхронному або асинхронному режимі. Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі. Практичне заняття, яке передбачає виконання практичних (контрольних) робіт, відбувається дистанційно в асинхронному режимі. Окремі практичні завдання можуть виконуватись у синхронному режимі, що визначається робочою програмою навчальної дисципліни. Лабора-

торне заняття проводиться очно у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях або дистанційно з використанням відповідних віртуальних тренажерів і лабораторій. Практична підготовка здобувачів (військові практики та військові стажування) дистанційно не проводиться. За необхідності контрольні заходи можуть здійснюватися відповідно до рішення вченої ради ВВНЗ дистанційно з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема відеоконференц-зв'язку за умови забезпечення аутентифікації здобувача. Щодо можливості здійснювати атестацію дистанційно приймається окреме рішення вченої ради ВВНЗ.

Враховуючи те, що у ВВНЗ не всі освітні компоненти та не всі види занять інших освітніх компонентів за ОП можуть реалізовуватись дистанційно, то у ВВНЗ в принципі не може реалізовуватись ОП за дистанційною формою здобуття освіти. Може йти лише про використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ. Такі особливості необхідно відображати у нормативно-правових актах ВВНЗ, як це зроблено в КІ НГУ [16].

Проблемним питанням є реалізація вимоги наказу Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [15] науково-педагогічні працівники ВВНЗ, в яких організовано використання технологій дистанційного навчання, «повинні підвищувати свою кваліфікацію щодо організації та володіння технологіями дистанційного навчання (не рідше одного разу на 5 років та обсягом не менше 108 академічних годин). Кваліфікація працівників, які підвищували свою кваліфікацію, має бути підтверджена документом про підвищення кваліфікації за тематикою дистанційного навчання». На жаль, на освітніх платформах України дуже мало відповідних онлайн-курсів. Шляхом вирішення даної проблеми може бути організація проведення відповідних курсів у ВВНЗ, як це організовано у Національній академії НГУ [9; 10; 17].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** За результатами проведеного дослідження присвяченому врахуванню тенденцій воєнної політики України в організацію освітнього процесу ВВНЗ визначено:

- 1) необхідність здійснення перегляду методології формування та розвитку компетентностей майбутніх офіцерів НГУ, що проявляється у потребі формування їх готовності до ведення бойових дій, здатності у них виживання в автономних умовах та

наданні першої медичної допомоги і самопомоги в екстремальних ситуаціях, навчання цьому особового складу, формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службових завдань з охорони громадського порядку в умовах воєнного стану, реалізації стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців;

2) гіпотезу, що рівень готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій залежить від того чи залучаються до проведення занять офіцери – учасники бойових дій, чи здійснюється перегляд робочих програм навчальних дисциплін з урахуванням досвіду бойових дій, чи використовується сучасне актуальне матеріально-технічне забезпечення проведення занять;

3) перелік військово-професійних та військово-спеціальних компетентностей майбутнього офіцера НГУ для урахування їх у відповідних освітньо-професійних програмах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для запровадження у їх зміст базового та фахового курсів тактичного рівня військової освіти (L-1A, L-1B);

4) ускладнення кадрового забезпечення освітньої діяльності ВВНЗ у процесі запровадження стандартів НАТО щодо підготовки військових фахівців, оскільки вони не зовсім суміщається з діючими нормативно-правовими актами;

5) залежність кар'єрного зростання офіцера у ВВНЗ від його професійного розвитку;

б) умови організації використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

Подальші дослідження будуть присвячені здійсненню перегляду методології формування та розвитку компетентностей майбутніх офіцерів НГУ.

#### Список бібліографічних посилань

1. Про Военну доктрину України: постанова Верховної ради України від 19.10.1993 N 3529-XII, зі змінами від 21.12.2000, втратила чинність – від 01.02.2005. URL: <https://cutt.ly/nMLivUw> (дата звернення: 20.11.2022).
2. Конституція України від 28.06.1996, зі змінами від 01.01.2020. URL: <https://cutt.ly/aMZhrDk> (дата звернення: 20.11.2022).
3. Руснак І.С., Мірненко В.І., Касьяненко М.В., Оліферук В.М., Вітер Д.В. Інноваційна військова освіта: стан і перспективи розвитку. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*, 2022. № 28. С. 238–250.
4. Артамощенко В.С. Розвиток системи військової освіти. Розроблення програмного документа Кабінету Міністрів України. *Наука і оборона*, 2021. № 4. С. 26–33.
5. Про організацію підготовки офіцерського, сержантського складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти Міністерства оборони України та військо-

вих навчальних підрозділів закладів вищої освіти: наказ Міністерства оборони України від 05.07.2022 року № 175.

6. Організаційно-методичні рекомендації з розроблення (коригування) основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: розпорядження Міністерства оборони України від 04.08.2022 року № 19691/з.
7. Медвідь Ю.І. Формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2019. 19 с.
8. Медвідь М.М., Бабков Ю.П., Шаповал О.М. Методика створення умов присвоєння професійної кваліфікації «офіцер тактичного рівня» здобувачеві за скороченими строками підготовки. *Честь і закон*, 2021. № 3 (78). С. 101–108.
9. Медвідь М.М., Тробюк В.І., Черніченко І.Ю., Д'яченко О.А., Хомякова В.І. Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 3. С. 226–235.
10. Medvid, M., Dem'yanyshyn, V., Chernichenko, I., Honchar, V., Liutyi, V. The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020)*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021. Volume 516, pp. 416–422. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.077>.
11. Medvid, M., Trobyuk, N., Storoska, M., Lysychkina, O., Medvid, Yu. Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*. 2021. 104. DOI: 10.1051/shsconf/202110403014.
12. Медвідь М.М., Черніченко І.Ю., Сінна А.Ю. Стратегія формування та розвитку системи зворотного зв'язку Національної академії Національної гвардії України. *Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України*, 2021. № 2 (38). С. 82–87.
13. Медвідь М.М. Методика підготовки вищого військового навчального закладу до акредитації за критеріями оцінювання якості освітньої програми №№ 1 та 2. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2020. Вип. 1. С. 129–137.
14. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми: протокол НАЗЯ-ВО від 17.11.2020 р. URL: <https://cutt.ly/snYDa1F> (дата звернення: 14.11.2022).
15. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466. URL: <https://cutt.ly/2MvToqk> (дата звернення: 14.11.2022).
16. Положення про використання технологій дистанційного навчання у Київському інституті Національної гвардії України. URL: <https://cutt.ly/7MvTALA> (дата звернення: 14.11.2022).
17. ОПП «Підвищення кваліфікації НПП та ПП з удосконалення освітнього процесу», 31 с. URL: <https://cutt.ly/LMvRWob> (дата звернення: 14.11.2022).

#### References

1. On the Military Doctrine of Ukraine: Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated 19.10.1993 N 3529-XII, as amended on 21.12.2000, expired –

- 01.02.2005. Retrieved 20.11.2022, from <https://cutt.ly/nMLivUw>. [in Ukr.].
2. Constitution of Ukraine of 28.06.1996, as amended on 01.01.2020. Retrieved 20.11.2022, from <https://cutt.ly/aMZhRDk> [in Ukr.].
  3. Rusnak, I.S., Mirnenko, V.I., Kasianenko, M.V., Oliferuk, V.M., Viter, D.V. (2022). Innovative military education: state and prospects for development. *Problems of innovation and investment development*, 28: 238–250 [in Ukr.].
  4. Artamoshchenko, V.S. (2021). Development of the military education system. Development of a program document of the Cabinet of Ministers of Ukraine. *Science and Defense*, 4: 26–33 [in Ukr.].
  5. On the organization of training of officers and non-commissioned officers in higher military educational institutions, institutions of professional pre-higher military education of the Ministry of Defence of Ukraine and military educational units of higher education institutions: Order of the Ministry of Defence of Ukraine of 05.07.2022 No. 175 [in Ukr.].
  6. Organizational and methodological recommendations for the development (adjustment) of basic educational documents for the training of military specialists of officer, sergeant (sergeant major) personnel in higher military educational institutions, institutions of professional pre-higher military education and military educational units of higher educational institutions: Order of the Ministry of Defence of Ukraine dated 04.08.2022 No. 19691/z [in Ukr.].
  7. Medvid, Yu. I. (2019). Formation of readiness of future reserve officers for service and combat activities in the process of professional training: Abstract of PhD dissertation. Hlukhiv, 19 p. [in Ukr.].
  8. Medvid, M.M., Babkov, Yu.P., Shapoval, O.M. (2021). Methodology for creating conditions for assigning the professional qualification of "tactical level officer" to an applicant for a reduced training period. *Honor and Law*, 3(78): 101–108 [in Ukr.].
  9. Medvid, M.M., Trobiuk, V.I., Chernichenko, I.Yu., Diachenko, O.A., Khomiakova, V.I. (2020). Methodology of development of the system of internal quality assurance of higher education institution, features of its procedures and activities in higher military educational institution. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 3: 226–235 [in Ukr.].
  10. Medvid, M., Demianyshyn, V., Chernichenko, I., Honchar, V., Liutyi, V. (2021). The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 516: 416–422. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.077>.
  11. Medvid, M., Trobiuk, N., Storoska, M., Lysyckina, O., Medvid, Yu. (2021). Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*, 104. DOI: 10.1051/shsconf/202110403014.
  12. Medvid, M.M., Chernichenko, I.Yu., Sinna, L.Yu. (2021). Strategy of formation and development of the feedback system of the National Academy of the National Guard of Ukraine. *Collection of scientific works of the National Academy of the National Guard of Ukraine*, 2(38): 82–87 [in Ukr.].
  13. Medvid, M.M. (2020). Methodology of preparation of higher military educational institution for accreditation according to the criteria for assessing the quality of educational program №№ 1 and 2. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 1: 129–137 [in Ukr.].
  14. Recommendations on the application of criteria for assessing the quality of the educational program: protocol of the NAFHEQA of 17.11.2020. Retrieved 14.11.2022, from <https://cutt.ly/snYDa1F>. [in Ukr.].
  15. On approval of the Regulation on distance learning: Ministry of Education and Science of Ukraine of 25.04.2013 № 466. Retrieved 14.11.2022, from <https://cutt.ly/2MvToqk>. [in Ukr.].
  16. Regulations on the use of distance learning technologies at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine. Retrieved 14.11.2022, from <https://cutt.ly/7MvTALA>. [in Ukr.].

#### **MEDVID Mykhailo**

Doctor of Sciences (Economics), Professor, Deputy Head for Educational and Methodological Work,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **KTITOROV Maksym**

PhD in Law, Deputy Head for Scientific Work,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **MEDVID Yuliia**

PhD in Pedagogy, Senior Researcher of the Scientific and Organizational Department,  
National Academy of the National Guard of Ukraine

#### **KURBATOV Artem**

Teacher of the Department of Tactics and Tactical Special Training,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **PASHYNSKYI Andrii**

Chief of Duty Service Department – Duty Service Officer,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **KRYVORUCHKO Vitalii**

Chief of Course 2 of Faculty Providing of State Security,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

### **ACCOUNTING OF THE TRENDS OF THE MILITARY POLICY OF UKRAINE IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Summary.** *Ukraine's military policy has changed significantly over the last decade. By the end of 2004, "Ukraine will consider as its potential adversary a state whose consistent policy poses a military danger to Ukraine, leads to interference in Ukraine's internal affairs, encroachment on its territorial integrity and national interests," "participates in the reduction of troops and conventional weapons on the basis relevant international agreements, while taking into account the need to maintain one's own defense capability at an appropriate level."*

*In 2008, Ukraine submitted an application for an Action Plan for membership in the North Atlantic Treaty Organization (NATO). However, these plans were shelved after the 2010 presidential election, in which Viktor Yanukovich was elected president. He preferred to leave the country outside the bloc. Against the background of Euro-maidan and the Revolution of Dignity, Viktor Yanukovich fled Ukraine in February 2014. Arseniy Yatsenyuk's interim government, which came to power, initially stated, citing the country's non-aligned status,*

that it had no plans to join NATO. However, after the military invasion of the Russian Federation in Ukraine and the parliamentary elections in October 2014, the new government made joining NATO a priority. On February 21, 2019, amendments were made to the Constitution of Ukraine, regulations regarding Ukraine's strategic course for membership in the European Union and NATO. All of the above, and especially the invasion of Ukraine in 2022 by the Russian Federation (which is part of the Russian-Ukrainian war started by the Russian Federation in 2014), significantly affects changes in the organization of the educational process of the higher military educational institution (HMEI).

*Methods:* analysis and synthesis.

*Results.* Conducted research dedicated to taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of HMEI.

*Originality.* According to the results of the study devoted to taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of HMEI, it was determined:

1) the need to review the methodology of formation and development of competences of future officers of the NGU, which is manifested in the need to form their readiness to conduct combat operations, their ability to survive in autonomous conditions and provide first medical aid and self-help in extreme situations, training of this personnel, formation the readiness of future officers of the NGU to perform official tasks for the protection of public order in conditions of martial law, the implementation of NATO standards for the training of military specialists;

2) the hypothesis that the level of readiness of future NGU officers to conduct combat operations depends on whether officers participating in combat operations are involved in the training, whether the work programs of

educational disciplines are revised taking into account the experience of combat operations, whether modern, up-to-date logistical support is used occupations;

3) a list of military-professional and military-special competencies of the future officer of the NGU for consideration in the relevant educational and professional programs of the first (bachelor) level of higher education for the introduction into their content of the basic and professional courses of the tactical level of military education (L-1A, L-1B);

4) complication of personnel provision of the educational activities of the HMEI in the process of introducing NATO standards for the training of military specialists, since they are not completely compatible with the current regulatory and legal acts;


5) the dependence of an officer's career growth at the HMEI on his professional development;


6) the conditions for organizing the use of distance learning technologies in the educational process of HMEI, taking into account the impact of existing features on it.

*Conclusion.* According to the results of the study devoted to taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of the HMEI, it was determined the need to revise the methodology of formation and development of competencies of future officers of the NGU.

**Keywords:** military policy, NATO standards, National Guard of Ukraine, personnel support, higher military educational institution, military education, organization of the educational process, future officers, readiness, competencies.

Одержано редакцією 22.11.2022  
Прийнято до публікації 02.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-37-43>

 <https://orcid.org/0000-0002-4175-0858>

**LAPTINOVA Yuliia**

PhD in Philosophy, Senior Teacher at the Department of Foreign Languages,  
Kharkiv I.P. Kotlyarevsky National University of Arts  
e-mail: Sergay2004@gmail.com

UDC [364-786+364-787.522]-053.73(045)

## FACILITATING LEARNING IN CONFLICT-AFFECTED AREAS

*In adverse context such as armed conflict teachers and other education personnel need to foster relevant learning opportunities to help education seekers caught in crisis go back and stay in education. This call for quality education in country under martial law raises several questions about the instructional delivery mode that might prove the most appropriate to the university students. This paper provides an overview of two complementary instructional moves we might initiate as facilitators to achieve learning objectives in conflict-affected settings.*

*The instructional design initiatives are considered to be applied in English as second language classes in higher education institutions and may also be applicable in a wide range of subject matter disciplines in response to a military crisis. These moves in learning delivery mode require instructors to focus on compassion and empathy during their facilitation of learning. Yet, they not only serve a purpose of alleviating the psychological impact of armed conflict but can also make education system more resilient. Aim that is especially pertinent in context of fragility and insecurity. The instructional moves are based on a number of recent reviews,*

*surveys, interviews, documents, projects related to extreme learning. The work also draws upon our reflections on how people learn and teach during wartime.*

**Keywords:** education in emergency; instructional move; higher education institution; psychological support.

**Statement of the problem.** Emergency situations such as armed conflicts, natural disasters and other humanitarian crises directly disrupt traditional educational settings. Amid military occupation, shelling, missiles, wailing of the air raid siren, blackout, internal displacement and family separation, the education sector must develop capacity for uninterrupted, quality learning opportunities. In response to the Russia's military aggression against Ukraine in February 2022 Ukraine's Ministry of Education has changed the algorithms for the External Independent Evaluation (EIE), entrance exams for MA programs: the Unified Entrance

Examination (UEE) in foreign languages and the Unified Professional Entrance Test (UP-ET), The State Final Attestation in 2022 [1]. Moreover, it has recommended introducing special studying conditions (individual schedules, academic leaves) for students serving in the Armed Forces of Ukraine or the Territorial Defense. Under the current circumstances of war most educators are in constant contact, assisting, inspiring one another in search of various formal and non-formal education pathways to positively enhance learning. When considering education in crisis areas there is a pressing need to explore new forms of learning delivery by collecting and analyzing data on the organization of the education process during war-time.

#### **Analysis of research and publications.**

The article which appeared on 17 April 2022 on the website of the Guardian says that since Russia's invasion began, Teach for Ukraine has held workshops with psychologists to equip its teachers with techniques to support students during the war [2]. Teach for Ukraine is an organization that recruits and trains Ukrainians to teach in underserved schools. It is part of the Teach for All network, which includes Teach for America and Teach First in the United Kingdom. Julia Kosenchuk, a graduate student of the Department of Theory and History of Pedagogy in Borys Grinchenko Kyiv University in her article "Finnish support for education in Ukraine during the conditions of war" investigates the organization of blended and distance learning in Ukraine with the help of "The All-Ukrainian Online School" national platform designed to make quality education available anywhere and anytime [3].

The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) was constituted in 2003 to facilitate the development of global minimum standards for education in emergencies. "Education in emergency (EIE) can be defined as set of project activities that allow structured learning to continue in situations of emergency, crisis or long-term instability" [4, p. 2]. INEE issued The Minimum Standards for Education in Emergencies (MSEE), a handbook designed for use in crisis response in a range of situations, including disasters caused by natural hazards and conflict [5].

*Everyday Anxiety Strategies for Educators (EASE)* is an online course for educators and a collection of school-based, evidence-informed, curriculum-aligned, anxiety management and resilience-building classroom resources. EASE helps educators teach students strategies to address the thoughts, feelings and behaviours associated with anxiety, while also supporting social and

emotional learning and the mental health literacy of educators [6]. The Extreme Learning research team (Minkyung Kim, Eulho Jung, Abdullah Altuwaijri, Yurong Wang, and Curtis J Bonk) is documenting how people learn or teach online or with technology in extreme situations which stretch beyond traditional educational contexts (e.g., trains, boats, and war zones) [7].

Existing literature focuses on the key changes that take place in the organization of education process in preschool, secondary and higher education in response to war action; examines the negative effect of armed conflict on education and strongly states that conflict erodes educational progress. Yet, research on how to deliver quality education in the conditions of martial law is relatively scant. Minimal is known about changes educators should make in core instructional design principles to help students achieve their academic goals despite severe challenges. A gap this work seeks to fill.

**The aim of the article** is to highlight the worthwhile instructional design moves that can positively enhance formal learning in conflict-affected settings.

**Methods.** Searching for the proper instructional design moves outside of traditional educational contexts, we employ a content analysis. There are a series of surveys of educators and learners involved in extreme learning pursuits. By collecting and evaluating this data, we have revealed insights into the instructional moves that might help educators create appropriate classrooms where all students affected by war can succeed. Besides this content analysis, this research draws upon a personal account of how provide psychological support for language learners through learning activities.

**Presentation of the main material.** Almost all students living in the midst of a war conflict experience psychological distress. War tension can't eliminate the persistent feelings of anxiety, sadness, hopelessness, fatigue, irritability, or anger which affect students' ability to learn. Those stranded in affected or occupied areas seem either unwilling or unable to study. In an environment of insecurity and uncertainty, university attendance and education quality can decline. Yet, the value of education to those affected by emergency situations should not be underestimated and is consistently highlighted by psychologists as crucial in bringing stability, emotional and psychological protection.

Firstly, war creates chaos. Well planned, regular and predictable lessons give a sense of structure, direction and calm. The key for students achieving goals is through having habit and routines which create structure

and promote mental, physical and emotional health. As educators, we have an opportunity and an obligation to provide structures to help our students be safe, organised, more purposeful and thoughtful during course. When students have clear systems in place, class obligations, duties, and routine activities, it makes it significantly easier for them to stay on-task and make meaningful progress. Set routines are especially helpful when working with learners who are experiencing a traumatic event and need emotional support in regulating their emotions. "Education activities are important in establishing a regular routine daily schedules that create a familiar and comfortable rhythm and establish a sense of structure and purpose" [8, p. 11].

Secondly, war makes students move far apart in different directions. For those scattered all over the world (e.g. refugees, internally displaced, immigrated), lessons offer opportunities to stay connected with peers who share common academic goals and work collaboratively in the classroom. A sense of belonging to a learning community when students engage with peers, feel personally accepted, supported and valued by others contributes to greater student academic performance and correlates with greater student well-being, satisfaction, happiness. Thirdly, war makes people distressed. Lessons can provide emotional practical support to learners experiencing acute distress due to recent events. When you cut your finger, you put ointment and bandage on it to prevent infection. The same goes for emotional trauma. We take care of emotional injuries when they occur, so they do not become more damaging in the long run. So, psychological first aid should be made available by field workers, including health staff, teachers, or trained volunteers. This is where the instructional designer's role comes into play. In conflict situation like this currently faced in Ukraine, teachers having leadership skills and capable of working on their own initiative become the backbone of education systems. Zhushma Tetiana, a graduate student from National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" in her article "Structure of leadership qualities of higher school's future teacher" stresses the importance of cultivating leadership qualities in higher education teachers during the process of building their professional competencies [9].

By taking initiative in contexts of fragility, crises or adversity, good leaders in higher education think on their feet and take appropriate action when encounter challenges like management of psychological distress, unwillingness and unreadiness to study. No

matter what your specific duties and responsibilities are, you need to handle learners who are unable to adapt quickly to new learning settings and find themselves in a stressful or difficult life situation. If you notice that distress interferes with learner's ability to study, it may be time to provide helpful support. "Supporting a person in such a situation, helping to find meaning in life, raising self-esteem, adaptation to new social conditions will largely depend on the professional behavior of social workers, their correct interaction with those in difficult situations" [10, 196].

Teacher is among the first to provide assistance as a first responder, social workers, a trusted first-aider, counsellor, a war conflict response worker, appropriate role model encouraging constructive coping. Instructional designer is paramount in the process of learning and the key to reaching learning goals, regardless of context and situation. Fuchyla Olena, Professor of Lviv Polytechnic National University in her article "Issues and challenges of distance education in higher education establishments: world experience" argues that "The last and the most important factor that stimulates learning was and is the pedagogical skill, because it is the teacher who can and should, using appropriate techniques and methods, encourage, stimulate and motivate students to learn, regardless of the use of technical means and software" [11, p. 32].

No doubt, as new settings occur, instructional mode need to be revised and adapted to accommodate these changes so that learners will be able to digest and retain the material in an effective manner. In times of conflict, learning facilitators are encouraged to reflect on what has worked well with their classes and modify their practice as necessary. They can choose which mode or combination of modes is most appropriate for their target learners. The INEE Minimum Standards Handbook contains 19 standards, each with accompanying key actions and guidance notes. Standard 3 "Instruction and Learning Processes" says that "Education in emergencies through to recovery should offer teachers in a formal education setting an opportunity for positive change. Teaching methods may be changed to be adaptable and acceptable to the context and should address the rights, needs, age, disabilities and capacities of learners" [5]. So, in conflict situation like this currently faced in Ukraine, it is up to instructional designer to initiate a range of practical instructional moves to manage intense emotions and promote a safe, calm learning environment that might prove optimal to learners trying to pursue an

education during a period of war. Much-needed psychological support to people in need should become a component of instructional design. Such a forced and urgent move you make in core instructional design principles is of paramount importance for learners and colleagues affected by war, to make sure they feel safe and able to overcome the negative effects that emergencies can have on them.

When it comes to instructional design initiatives that might offer guidance as to how a learner can be supported emotionally during times of crisis or trauma, the main focus is talk therapy, positive distractions, fellowship, customisation. These together form the instructional moves which might help students in formal education stay on track during and after disasters or other traumatic events

1. *Talk therapy.* Deliver instructional materials in the form of talk therapy. When communicating with learners affected by war conflict, do not pretend that nothing happened, do not ignore the topic of war. For a person who has experienced a terrible event, it is important that the severity of the situation and the suffering are recognized. Talk therapy as an instructional move aims to release tension, rather than keeping it inside. By talking about our feelings, we are able to organize and make sense of them in a way that reduces stress and improves emotions. Provide a venue for expression through talking. Students must be given a space to discuss how they feel. You may think that words are superfluous, but silence can hurt as well as careless words. Silence creates a vacuum effect in which a person is left alone with their distress. Simply giving someone space to talk, and listening to how they're feeling, can be really helpful in itself. Here are some tips to scaffold such supportive talking:

- ask questions about learners' experience;
- listen and respond to their situation with compassion. Be attentive to their mood, tone and behavior and give them a chance to express how they are feeling;
- express support, empathy, acceptance, understanding and caring. Sympathize, but avoid words that emphasize the victim's position. Instead, emphasize the strengths, those that helped a person survive, cope and take care of themselves and others in an acute crisis. Express admiration, say what you are proud of in human behavior;
- give everyone their undivided attention. Stay calm. Be patient. Ask questions to clarify or better understand their experiences. Verbally summarize or reflect on what they have said;

- try not to make assumptions. Allow them to say what they feel without judgment. Do not judge what a person has done or not done and what he or she feels. Do not generalize. Don't tell them how to feel;

- do not say that you understand what the person has gone through. Do not compare a person's situation with other worse situations. Avoid words that devalue a person's losses, make his feelings insignificant. Look at each situation of suffering as unique as it is [12];

- provide reassurance and encouragement. Give verbal praise for successful progress or accomplishment. Affirmations in class routine intend to reduce negative thoughts, make learners feel less worried and help increase their self-esteem. Feeling good about yourself, being less stressed and more confident help learners develop coping skills and handle adversity;

- practice optimistic thinking. Limit exposure to images of the war and the chaotic, unfiltered world of social media. Put the negative into perspective. View challenges as learning opportunities and focus on the things you can control instead of dwelling on what you cannot change. Conrad Hughes, Professor Philosophy at the International School of Geneva, La Grande Boissière, in his article "How to educate in a time of conflict" from the website "The international educator" states that instead of arguing about political decisions and discussing military actions, the teacher's task is to bring the discussion to a higher, a more general, transcendent level of moral imperative that encompasses the overarching values we agree or disagree with [13].

2. *Positive distraction.* Deliver instructional materials in the form of positive distraction. Positive distraction in terms of instructional move might be defined as an assignment that "elicits positive feelings and holds attention without taxing or stressing the individual, thereby blocking worrisome thoughts" [14, 102]. Positive distraction as an instructional move aims to redirect your thoughts away from distressing feelings and reinforce learners' hope in times of crisis. They come in formal, non-formal or informal forms, including learning activities, specific assignments (additional, alternative and/or complementary to formal program) which regulate emotions by redirecting thoughts in appropriate ways and result in improving knowledge, skills, competencies and/or qualification. You might distract learners' mind by watching their favorite video or a clip from a movie they enjoy, or anything else you know will increase positive emotions. Regardless of the situation or circumstance, there is always a



way to respond to and interact with students in a positive way.

Brovarska Ilona, lecturer of the department of English philology and methods of teaching the English language from Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy claims that “it is worth discussing the usage of humour and games in a ESL class as a tool against excessive anxiety. Jokes, for instance, when utilized appropriately and sensitively, may become an efficacious tool in the teacher’s methodological arsenal, as it can create an optimal environment for learning and reduce stress” [15, 88].

3. *Fellowship*. Foster a sense of fellowship in your classes through doing some friendship-focused activities and shared projects. The word fellowship refers to doing something together, having something in common, participating in a common interest. Fellowship as an instructional move aims to do a range of purposeful activities together (including under/postgraduate research, self-designed projects) and participate together in subject matter expertise. Having affective commitment to a particular, narrow field of expertise, seekers of higher education are more likely to develop engagement in the classroom. It’s easier to stay on track when you experience mutual acceptance among peers, accountability, kindness towards others, emotional attachment, affiliation that prevent isolation and loneliness, boost happiness and reduce stress. Fellowshipping can aid in our “healing” process as it increases a sense of purpose, maintains social skills, stimulates positive thoughts and interactions.

4. *Customisation*. Tailor lessons to the students. Customisation as an instructional move aims to change learning delivery according to the learner’s needs. From the teacher’s perspective customization is an instructional strategy that typically “allows learners to personalise learning by offering more than one way for them to learn” [16, p. 56]. Fortunately, there are a number academic-support strategies that are intended to address the distinct learning needs of individual students in wartime. We recommend amending course program goals if they are slightly unrealistic. Using customized course program is an excellent way to avoid being overwhelmed and help increase productivity throughout the year. Below are some options to help students in conflict-affected areas return to normal classroom instruction:

- tone down the testing;
- give students only one assignment at a time. Break learning tasks into small steps;
- differentiate instruction;

- give students many ways to show their knowledge;
- offer alternative homework ideas;
- set realistic expectations. Narrow down goals. Make your lessons goal-oriented. Focus on the task at hand.
- offer opportunities for students to catch up on missed course materials.

Here are four simple moves in the mode of delivery you can introduce in classes to help your students stay on-task and make meaningful progress during emergency remote education circumstances. One major aim of the instructional moves is providing a sense of safety, calm, social connectedness, hope, purpose and meaning. It’s especially important in times of stress or sadness as it keeps distressed learners on track in achieving their academic goals. Moreover, when learning is relevant and properly supported by these instructional moves, learners become more prepared to function well in the face of adversity. Being resilient, they can bounce back by effectively coping with mental stressors and challenges.

**Prospects for further research.** Designing learning experience goes beyond simply creating instructional materials and methods that most effectively help individuals achieve their academic goals, it carefully considers proper evaluation methods that will be adaptable to learning in war circumstances. Further research is needed to create appropriate and valid assessment type in online courses that might be employed in emergency learning. We also need time identify possible future research areas related to extreme and nontraditional learning.

**Conclusions.** Supporting the continuation of education in countries under martial law is an urgent development priority. War defines a new educational setting that requires instructors to revamp delivery mode to achieve a common instructional goal with learners who become especially vulnerable experiencing acute distress due to military action. Emotional and psychological support should be offered in higher education facilities through a range of practical instructional moves designed for learning in emergency environments.

We initiate a talk therapy and positive distraction to promote vulnerability reduction and adaptive capacity. Talk therapy as an instructional move aims to help a learner identify and resolve troubling emotions and thoughts through discussion and listening. Positive distraction as an instructional move aims to prevent a learner from giving their attention to distressing feelings through pleasant positive assignments that help regulate emotions. Fellowship as an instruc-

tional move aims to foster a feeling of mutual acceptance and support that can lower anxiety and distress, lead to empathy and actually improve learners' wellbeing through social connectedness and commitment to a particular field of study. Customisation as an instructional move aims to reduce the level of tension and anxiety, unwillingness to participate in a lesson through flexible classroom management and offering students more options to make choices in their way of learning.

The findings showed that application of talk therapy, positive distractions, fellowship, and customisation restore a sense of normalcy in the learning of those affected by disasters and foster positive, stress-free learning environment in EFL classroom that are key to students' academic success during war-time. By implementing these initiatives, we strengthen individual resilience amidst fragility and build a way for the education system to continue despite these adversities.

#### References

1. Education of Ukraine under martial law. Informational and analytical collection. Kyiv: Institute of Educational Analytics, 2022. 358 p. Retrieved 05.11.2022, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analyt.zbirn-> [in Ukr.].
2. The Ukrainians teaching in a war zone: bombed-out schools, evacuations and board games. The Guardian. Sunday, 17 April 2022. Retrieved 05.11.2022, from <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/16/ukraine-invasion-teachers-schools>
3. Kosenchuk, J. (2022). Finnish support for education in Ukraine during the conditions of war. *Bulletin of Postgraduate Education. Educational Sciences Series*, 21(50): 124–143. Retrieved 05.11.2022, from [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/21\\_50\\_2022/pedagog/Bulletin\\_21\\_50\\_Pedagogika\\_Kosenchuk.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/21_50_2022/pedagog/Bulletin_21_50_Pedagogika_Kosenchuk.pdf) [in Ukr.].
4. Education in emergency. Policy (2018). COOPI. Retrieved 05.11.2022, from <https://www.coopi.org/uploads/home/15c3346641685d.pdf>
5. Minimum standards for education in emergencies (2004). Chronic crises and early reconstruction. Paris. France. Retrieved 05.11.2022, from [https://www.preventionweb.net/files/4546\\_MSEereport.pdf](https://www.preventionweb.net/files/4546_MSEereport.pdf).
6. Healthy Minds BC. Prevention and early intervention resources for child and youth mental health. Retrieved 09.11.2022, from <https://healthymindsbc.gov.bc.ca/ease/>.
7. Bonk, C.J., Whiting, J., Jung, E., Kim, M., Altuwajri, A., Tan, V. & Wang, Y. (2012). The Adventure of Extreme Learning: Documenting Impactful Online Learning Tools, Projects, and Resources. *SITE 2012 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. P. Resta (Ed.), Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). (PP. 154–160). Retrieved 05.11.2022, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/39553/>.
8. Nicolai, S., Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. Humanitarian Practice Network. Overseas Development Institute, London, 2003. 36 p.
9. Zhushma, T. (2021). Structure of leadership qualities of higher school's future teacher. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 4: 24–29. Retrieved 05.11.2022, from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4368> [in Ukr.].
10. Hnatchuk, O., Shestakova, K., Yaremchuk, S. (2022). Use of principles of humanism in social work. *Social Work and Education*, 9(2): 188–196. Retrieved 05.11.2022, from <http://journals.uran.ua/swe/article/view/262191> [in Ukr.].
11. Fuchyla, O. (2022). Issues and challenges of distance education in higher education establishments: world experience. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 28–33. Retrieved 05.11.2022, from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4486> [in Ukr.].
12. Psychological First Aid: A Guide for Field Workers (2017). Kyiv: Univ. PULSAR Publishing House. 64 p. [in Ukr.].
13. Hughes, C. (2022). How to educate in a time of conflict? *The International Educator*. Retrieved 05.11.2022, from <https://www.tieonline.com/article/3173/how-to-educate-in-a-time-of-conflict>.
14. Ulrich, R.S. (1991). Effects of Interior Design on Wellness: Theory and Recent Scientific Research. *Journal of Healthcare Interior Design*, 3: 97–109.
15. Brovarska, I. (2022). Anxiety among efl adult learners: reasons, consequences, and ways of overcoming. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 2: 86–91. Retrieved 05.11.2022, from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4585> [in Ukr.].
16. Laptinova, Y. (2022). Customization mode in foreign language learning. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*, 40: 53–66 [in Ukr.].

#### Список бібліографічних посилань

1. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ: Інститут освітньої аналітики, 2022. 358 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analyt.zbirn->
2. The Ukrainians teaching in a war zone: bombed-out schools, evacuations and board games. The Guardian. Sunday, 17 April 2022. URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/16/ukraine-invasion-teachers-schools>.
3. Косенчук Ю.Г. Фінська підтримка освіти України в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2022. Вип. 21(50). С. 124–143. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/21\\_50\\_2022/pedagog/Bulletin\\_21\\_50\\_Pedagogika\\_Kosenchuk.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/21_50_2022/pedagog/Bulletin_21_50_Pedagogika_Kosenchuk.pdf).
4. Education in emergency. Policy (2018). COOPI. URL: <https://www.coopi.org/uploads/home/15c3346641685d.pdf>.
5. Minimum standards for education in emergencies (2004). Chronic crises and early reconstruction. Paris. France. URL: [https://www.preventionweb.net/files/4546\\_MSEereport.pdf](https://www.preventionweb.net/files/4546_MSEereport.pdf).
6. Healthy Minds BC. Prevention and early intervention resources for child and youth mental health. URL: <https://healthymindsbc.gov.bc.ca/ease/>.
7. Bonk, C.J., Whiting, J., Jung, E., Kim, M., Altuwajri, A., Tan, V. & Wang, Y. (2012). The Adventure of Extreme Learning: Documenting Impactful Online Learning Tools, Projects, and Resources. *SITE 2012 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. P. Resta (Ed.), Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). (PP. 154–160). Retrieved 05.11.2022, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/39553/>.

- of Computing in Education (AACE). (PP. 154–160). URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/39553/>.
8. Nicolai, S., Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. Humanitarian Practice Network. Overseas Development Institute, London, 2003. 36 p.
  9. Жушма, Т. (2021). Структура лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 2021. № 4. С. 24–29. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4368>.
  10. Гнатчук, О., Шестакова, К., Яремчук, С. Використання принципів гуманізму в соціальній роботі. *Social Work and Education*, 2022. Vol. 9. No 2. PP. 188–196. URL: <http://journals.urau.ua/swe/article/view/262191>
  11. Фучила, О. проблеми та виклики дистанційної освіти у закладах вищої освіти: Світовий досвід. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 2022. № 1. С. 28–33. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4486>.
  12. Перша психологічна допомога: посібник для працівників на місцях. Київ: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 64 с.
  13. Hughes, C. (2022). How to educate in a time of conflict? *The International Educator*. URL: <https://www.tieonline.com/article/3173/how-to-educate-in-a-time-of-conflict>.
  14. Ulrich, R.S. (1991). Effects of Interior Design on Wellness: Theory and Recent Scientific Research. *Journal of Healthcare Interior Design*, 3: 97–109.
  15. Броварська І. (2022). Причини, наслідки та шляхи подолання тривожності у дорослих опановувачів англійської мови. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 2022. № 2. С. 86–91. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4585>.
  16. Лаптінова Ю. Режим кастомізації при вивченні іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, 2022. № 40. С. 53–66.

### ЛАПТІНОВА Юлія Іванівна

кандидатка філософських наук, старша викладачка кафедри іноземних мов, Харківський національний університет мистецтв ім. І.П. Котляревського

#### СПРИЯННЯ НАВЧАННЮ В ЗОНАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ

У несприятливих умовах, таких як збройний конфлікт, викладачам та іншим працівникам освіти необхідно створювати відповідні можливості для навчання, щоб допомогти здобувачам освіти, які опинилися в кризовій ситуації, повернутися до навчання та продовжити його. Заклик до якісної освіти в країнах, що перебувають в умовах воєнного стану, піднімає низку питань щодо способу навчання, який може виявитися найбільш прийнятним для здобувачів вищої освіти.


У статті представлено огляд двох взаємодоповнюючих навчально-методичних підходів, які ми, викладачі, можемо ініціювати для досягнення навчальних цілей в умовах військового конфлікту. Навчальні ініціативи розглядаються як такі, що застосовуються на заняттях з англійської як другої мови у вищих навчальних закладах, а також можуть бути застосовані в широкому спектрі предметних дисциплін у відповідь на кризову ситуацію. Такі підходи до викла-


дання матеріалу вимагають від викладачів зосередження на співчутті та емпатії під час надання допомоги у навчанні. Проте, вони не лише слугують меті пом'якшення психологічного впливу збройного конфлікту, але й можуть зробити освітню систему більш стійкою. Це особливо актуально в умовах нестабільності та небезпеки.

Ініційовані підходи викладання базуються на низці останніх оглядів, опитувань, інтерв'ю, документів, проектів, пов'язаних з екстремальним навчанням. Робота також спирається на роздуми про те, як люди навчаються і навчають під час війни.

**Ключові слова.** освіта в надзвичайних ситуаціях; навчально-методичний підхід; заклад вищої освіти; психологічна підтримка.

Одержано редакцією 12.11.2022  
Прийнято до публікації 28.11.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-43-49>

 <https://orcid.org/0000-0003-2939-3664>

### САМБУРСЬКА Людмила Вікторівна

викладачка циклової комісії фахових медсестринських дисциплін, студентка ОС «магістр»,

Черкаська медична академія

e-mail: [samburskaya74@gmail.com](mailto:samburskaya74@gmail.com)

УДК 378.147.091.33-027.22:[005.336.5-056.87:614.253.52](045)

#### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР НА ЗАНЯТТЯХ З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Досліджується сутність та структура комунікативної компетентності майбутньої медичної сестри і характеризуються основні її компоненти: когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольовий.

Уточнено поняття «компетентність», «комунікативна компетентність» та з'ясовано її місце й роль у формуванні професіоналізму майбутніх медичних сестер у закладі вищої медичної освіти.

Охарактеризовано підходи різних науковців щодо з'ясування структури комунікативної компетентності сучасних вітчизняних науковців, розкрито значення комунікації у сфері охо-

рони здоров'я та залежність успіху професійної діяльності медичних працівників від рівня сформованості комунікативної компетентності.

Акцентовано увагу також на сутності поняття соціально-комунікативної компетентності в сучасній науковій парадигмі.

Окреслено навчальні дисципліни, на заняттях яких відбувається активне фахове спілкування майбутніх медичних сестер, що ґрунтується на комунікативній взаємодії між викладачем та здобувачами освіти.

На матеріалі проведення практичних занять з дисциплін «Медсестринство в сімейній

медицині, геронтології, геріатрії та паліативній медицині», «Громадське здоров'я і громадське медсестринство», «Основи медсестринства» описано особливості формування комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер за допомогою використання таких ефективних методів навчання, як рольова гра (робота в парах, малих групах) та моделювання, що дає змогу виробляти та вдосконалювати вміння й навички усного та писемного спілкування здобувачів освіти.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність; структура комунікативної компетентності; підготовка майбутніх медичних сестер; методи та прийоми формування комунікативної компетентності; заклад вищої медичної освіти.

**Постановка проблеми.** Євроінтеграційні процеси, що відбуваються в сучасній національній вищій школі впливають на реформування всієї системи підготовки майбутніх фахівців, зміну освітньої парадигми у вищій школі, активне залучення інноваційних методів, технологій та засобів навчання. На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні здійснюється переацентація пріоритетів у системі професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, у тому числі й медичної. Серед чинників, що зумовили процес реформування, можна виділити основні дві групи. Передусім це процеси, пов'язані зі змінами самої підготовки майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, що стають причиною переосмислення ролі медичного працівника у суспільстві. Реформи, які мають місце в сучасному житті країни стосуються й організації медичної допомоги населенню, у зв'язку з цим висуваються нові вимоги до надання медичних послуг. А це означає, що змінюються вимоги і до професіоналізму самих медичних кадрів. Водночас це стосується і змін в освітньому процесі підготовки майбутніх лікарів та медичних сестер до упровадження високотехнологічних методів надання медичної допомоги, використання сучасного медичного обладнання у закладах охорони здоров'я та до проведення діагностування населення. Ці зміни зумовляють перегляд всієї системи підготовки майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, що безпосередньо пов'язано з новими методологічними підходами до навчання у вищій медичній школі. Основним методологічним підходом до підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою в науковій літературі є компетентнісний підхід, який ґрунтується на формуванні у здобувачів освіти загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, серед яких чільне місце посідає й вироблення у майбу-

тніх фахівців комунікативної компетентності.

У науковій літературі останнім часом особлива увага вченими приділяється з'ясуванню місця і ролі комунікативної компетентності у контексті компетентнісного методологічного підходу у вищій освіті. Різні аспекти комунікації у сфері охорони здоров'я представлено в монографічній праці Т. та М. Знаменських, Г. Слабкого [1]. Розкриття сутності комунікативної компетентності та її роль в сучасній науковій парадигмі здійснено в публікації М. Айзенбарта [2]. Питання дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів, її значення для їхньої професійної діяльності порушено в статті В. Дроненко [3]. Структуру комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів подано в науковому доробку К. Орду [4]. Особливостям формування комунікативної компетентності у студентів лікарських спеціальностей присвячено роботи Н. Галяяша, Н. Бількевич, Н. Петренко [5] та І. Кінаш [6].

Однак не всі аспекти досліджуваної нами проблеми знайшли своє повне відображення в наукових джерелах, це й зумовило вибір теми статті, **метою** якої є з'ясування особливостей формування комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер на заняттях з фахової підготовки.

У ході написання публікації було використано такі основні методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми, дедукція, узагальнення та систематизація зібраного матеріалу, спостереження та моделювання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі підготовки майбутніх медичних працівників важливу роль відіграють новітні підходи у системі вищої освіти, серед яких дослідники розглядають компетентнісний підхід. Тема статті, пов'язаної з формуванням комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер на заняттях з фахових дисциплін, насамперед вимагає з'ясування й уточнення основних базових понять, зокрема «методологічний підхід», «компетентнісний підхід», «компетентність», «комунікативна компетентність», «процес формування комунікативної компетентності».

Виходячи з визначення категорії «методологія», що означає вчення про логічні конструкції, структурну побудову, методи і принципи розв'язання наукової проблеми та форми і засоби наукового пізнання дійсності, методологічний підхід, на думку А. Стогній, становить собою «принципи організації педагогічного процесу і діяльність його учасників» [7, с. 112].

Одним із методологічних підходів учени розглядають компетентнісний, який ґрунтується на формуванні компетентностей. З наукової літератури відомо, що компетентність є певною сукупністю знань, умінь і навичок необхідних для успішної професійної діяльності, зокрема вміння аналізувати та оцінювати, передбачати наслідки професійної діяльності, збирати та використовувати важливу інформацію, адаптувати до умов та вимог практичної діяльності та доцільно застосовуючи засоби інформаційно-комунікативних технологій; досвіду викладацької діяльності та ціннісного ставлення до предмета своєї роботи. Термін компетентний, якщо брати в широкому розумінні цього слова, означає знаючий, обізнаний в певній сфері діяльності, а у вузькому розумінні – це особа, якій належить право авторитетного судження як фахівця високого рівня в певному колі проблем. Водночас набуття компетентностей майбутнього фахівця залежить від його активності, свідомого ставлення до різних видів професійної діяльності (навчання, організаційної та науково-дослідницької діяльності, проходження виробничої практики тощо). Компетентність не є застиглою та незмінною категорією, вона постійно розвивається і чим динамічнішим, складнішим стає життя, тим більше нових компетентностей воно вимагатиме від особистості, щоб найефективніше відповідати вимогам часу, новим викликам, успішно розв'язувати життєві та професійні проблеми.

Відповідно до загальних тенденцій європейської глобалізації Рада Культурної Кооперації вищої освіти визначила ключові компетентності, якими необхідно оволодіти молодим фахівцям здобуваючи вищу освіту. З огляду на це, її мета Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2025 року співвідноситься з формуванням цих основних компетентностей. Однією з вагомих компетентностей ученими розглядається комунікативна, яка характеризується здатністю особистості діяти в конкретних життєвих обставинах, доречно будувати своє спілкування з іншими людьми. Крім компетентнісного підходу в освіті на формування комунікативної компетентності частково впливає діяльнісний підхід, який покликаний розвивати самостійну творчу активність кожного здобувача освіти. Навчання майбутніх фахівців будь-яких спеціальностей на початковому етапі передбачає спільну освітньо-професійну діяльність під керівництвом викладача, а згодом самостійну.

Як зазначають Н. Галіяш, Н. Бількевич, Н. Петренко, підготовка майбутніх медич-

них працівників здійснюється в межах шести основних компетентностей, які відповідають світовим стандартам медичної допомоги, зокрема це: медичні теорія та знання; догляд за пацієнтами та процедурні навички; міжособистісні та комунікативні навички; практичне навчання та вдосконалення; вміння провадити практику в сфері діючої системи охорони здоров'я; професіоналізм [5, с. 68]. У зв'язку з цим майбутніх медичних сестер необхідно готувати виходячи з традиційних моделей спілкування медичного працівника з пацієнтами, а саме з інформаційної, інтерпретаційної, консультативної та патерналістської. Як вважає В. Дроненко, найпоширенішою моделлю у спілкуванні медиків з пацієнтами є патерналістська, яка означає всебічну підготовку лікаря та його помічника, тобто медичної сестри, до спілкування з хворим. З огляду на це медичний працівник повин виконувати насамперед роль опікуна пацієнта, а це означає, що майбутній медик має оволодіти уміньми й навичками активної комунікативної взаємодії з пацієнтами з метою побудови довірливих взаємин, які базуються на повазі один до одного, взаєморозумінні та підтримці з боку лікаря та медсестри. Саме такі стосунки стають запорукою успішного лікування та швидкого одужання хворого [3, с. 42]. Такими якостями може володіти майбутній медичний працівник завдяки сформованій під час навчання в закладі медичної освіти комунікативній компетентності. У науковій літературі побудує думка про те, що комунікативна компетентність належить до комунікативної культури будь-якого фахівця-професіонала, підґрунтям його успішного просування в кар'єрі.

І. Кінаш зазначає, що у здобувачів освіти в переважній більшості домінує орієнтація на якісне виконання професійних завдань, а меншої вагомості вони надають професійно важливим якостям комунікативної, ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер медсестринської діяльності [6, с. 86].

Більшість вчених під поняттям комунікативна компетентність майбутнього медичного працівника розуміють таку компетентність, яка ґрунтується на розвинених комунікативних здібностях, практичних умінь та фахових знаннях особистості, а також на інтелектуальних і соціально-зумовлених характеристиках, що уможливає в майбутньому медичному працівнику здійснювати ефективну професійну діяльність через комунікативно виправдані дії відповідно до конкретних ситуацій міжособистісної взаємодії лікаря, медичної сестри з пацієнтами. Іншими словами

Н. Галіяш, Н. Бількевич, Н. Петренко, сутність комунікативної компетентності трактують як здатність ефективно, доцільно отримувати інформацію, детально її аналізувати та оперативно передавати адресату мовлення, досягати визначеної мети через переконання співрозмовника у її достовірності та спонукання до активних дій, а також, у свою чергу, додатково отримувати інформацію про психоемоційний стан комуніканта на базі невербальних сигналів та здійснювати прогнозування його реакцій, коригувати свою поведінку у ході спілкування [5, с. 68].

М. Айзенбарт пропонує виокремлювати у складі комунікативної компетентності такі компоненти, як: знання особливостей і проблем пацієнтів та медичного персоналу, з якими потрібно спілкуватися; володіння сучасними комунікативними технологіями; вміння сприймати та аналізувати міміку, жести та інтонації співрозмовника; володіння основами ораторського мистецтва та їх практичне застосування; уміння уникати конфлікти, передбачати їх виникнення, врегульовувати ті, що уже виникли; багатий словниковий запас; здатність до емпатії; дотримання прийнятих у суспільстві норм етики та етикету; використання у практичній діяльності деякі акторські здібності; навички активного слухання; висока грамотність і стилістична внормованість писемної форми мовлення; достатньо розвинене усне мовлення медичного працівника, впевнена інтонація, що супроводжується емоційною забарвленістю; вміння добирати докази та переконувати співрозмовника у власних поглядах [2, с. 4].

У свою чергу, автори монографії «Комунікації в охороні здоров'я» до комунікативної компетентності середніх медичних працівників зараховують «знання задач та функцій комунікацій, форм і методів комунікативного впливу, особливостей комунікацій в залежності від цільової групи комунікативного впливу, достатній рівень знань з предмету комунікації, правил деонтології, правил збереження конфіденційності інформації» [1, с. 130].

К. Орду на основі проведеного аналізу структури комунікативної компетентності особистості майбутнього фахівця виділяє чотири основних компоненти комунікативної компетентності медичного працівника: когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольовий [4, с. 168].

Когнітивний компонент є одним із провідних у формуванні комунікативної компетентності майбутньої медичної сестри. Він передбачає оволодіння здобувачами освіти знаннями про вербальні та невербальні засоби комунікації, знаннями про осо-

бливості, функції, структуру професійного спілкування. Він передбачає засвоєння сукупності базових комунікативних знань, умінь та навичок, зокрема: знання медичної термінології, практичні вміння підтримувати розмову з пацієнтом та персоналом; створювати висловлювання в різних стилях, жанрах та типах мовлення; вміння логічно, структуровано доносити інформацію, вести бесіду; внутрішня готовність до виявлення та виправлення різних типів помилок щодо власного мовлення; здійснення спілкування, використовуючи різні доречні вербальні та невербальні засоби мови.

Поведінковий компонент спрямований на формування умінь реалізовувати комунікативні здібності в конкретних випадках професійного та ділового спілкування, а саме: вміння проводити та підтримувати бесіду з пацієнтом; вміння долати під час спілкування психологічні бар'єри; розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей хворих; здатність вислухати проблеми пацієнта та надати йому практичну рекомендацію; вміння усвідомити та проаналізувати усі напрямки своєї професійної діяльності.

Ціннісно-смысловий компонент пов'язаний з готовністю майбутньої медичної сестри реалізувати комунікативну компетентність у практичній діяльності.

Емоційно-вольовий компонент означає володіння вмінням майбутньої медичної сестри впливати на пацієнтів у ході розмови, скеровувати їхню увагу; вміння дізнаватися про настрої пацієнта, його внутрішній світ; здатність проявляти співчуття до хворого щодо його захворювання.

В. Дроненко подає схожу структуру компонентів комунікативної компетентності майбутнього медичного працівника, до її складу він долучає: «комунікативний самоконтроль, толерантність, емпатію, вміння встановлювати контакти, вміння слухати, уважність, відкритість, низьку конфліктність, бажання допомогти й орієнтацію на соціальну користь, прагнення до співпраці» [3, с. 42].

Розвиток комунікативної компетентності майбутніх медичних фахівців є тривалим і досить складним процесом. Особливу складність під час викладання фахових дисциплін має співвідношення обов'язкового предметного курсу з реальним мовленнєвим досвідом здобувачів освіти.

Аналізуючи сучасні освітні програми, за якими здійснюється підготовка майбутніх медичних сестер, нами було виявлено, що у багатьох з них передбачено формування у здобувачів освіти навичок міжособистісної

взаємодії, спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, командної взаємодії на різних рівнях: студент–викладач, студент–викладач–студент, студент–студент. Основи цих комунікативних навичок закладаються у ході вивчення таких навчальних дисциплін, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Психологія», «Біоетика», «Деонтологія» тощо. Так, наприклад, у Черкаській медичній академії за освітньою програмою «Сестринська справа» спеціальності 223 Медсестринство обов'язковими є такі дисципліни як: з циклу загальної підготовки – «Основи психології та міжособове спілкування», «Патоморфологія та патофізіологія», «Фармакологія та медична рецептура», «Основи екології та профілактичної медицини», «Медична біологія», «Ріст і розвиток людини»; з циклу спеціальної підготовки – «Медсестринство у внутрішній медицині», «Медсестринство в педіатрії», «Основи медсестринства», «Медсестринство в гінекології та репродуктивне здоров'я і планування сім'ї», «Медсестринство в сімейній медицині, геронтології, геріатрії та паліативній медицині» тощо.

Отримані знання майбутніми медичними сестрами на заняттях цих дисциплін вони зможуть реалізувати під час проходження виробничої практики в клініці та вдосконалити в подальшій професійній діяльності в роботі з пацієнтами. Водночас слід враховувати такий чинник, не завжди під час проходження практики вдало можна використовувати майбутніми медичними сестрами спостереження за правильним спілкуванням лікарів, їхніх медичних працівників зі хворими, оскільки більшість з них закінчувала вищі медичні заклади раніше, коли сама підготовка велася російською мовою та приверталась недостатня увага відповідно українською мовою.

З огляду на це, під час практичних занять у медичному закладі необхідно активніше практикувати усне виконання мовленнєвих завдань, пов'язаних з використанням різноманітних засобів таких необхідних для порозуміння висловлення співчуття, слушної поради, рекомендацій майбутнім пацієнтам. З цією метою на заняттях з фахових дисциплін у Черкаській медичній академії викладачі вдаються до застосування інтерактивної технології навчання, зокрема роботи в парах, малих групах, дискусії, рольових, ділових ігор, виконання ситуативних завдань.

У курсі навчальної дисципліни «Медсестринство в сімейній медицині, геронтології,

геріатрії та паліативній медицині» однією з важливих тем є «Профілактика – основа сімейної медицини», на практичному занятті з якої у майбутніх медсестер формують навички з організації патронажних візитів до пацієнтів різного віку; проведення антропометрії дорослого населення; оцінювання фізичного розвитку пацієнта за отриманими даними; призначання геродієти; виконання етапів медсестринського процесу над геріатричним пацієнтом; заповнення, ведення медичної та медсестринської документації [8]. З метою вироблення комунікативних умінь у майбутніх медичних сестер використовуємо метод рольової гри за допомогою роботи в парах. Об'єднуємо студентів попарно і пропонуємо виконати роль медичної сестри і пацієнта, імітуючи патронажний візит. Їм необхідно побудувати усний діалог для проведення профілактики інфекційних захворювань. Кожна із пар отримує завдання на картці із зазначенням назви хвороби (ботулізм, віспа, кашлюк, туберкульоз, холера, черевний тиф, краснуха, кір, коронавірусна хвороба тощо). Спочатку студенти письмово готують діалог, а потім по-черзі пари озвучують «діалог між медсестрою та пацієнтом», використовуючи наукові медичні терміни, слова з мовного етикету та побутову лексику. Завдання викладача полягає в тому, щоб удосконалювати не лише мовлення студентів, а й орієнтувати їх на грамотне використання почергових кроків профілактичної роботи інфекційних хвороб. Гру можна видозмінити запропонувавши парам розіграти діалог в інший спосіб: один студент отримує картку, на якій зазначено його стать, вік, історію хвороби пацієнта, фізіологічні особливості, а інший, виконуючи роль медсестри, відповідно до цих характеристик пацієнта буде пропозиції щодо профілактики конкретної інфекційної хвороби. Після проведення рольової гри викладач організує обговорення, у ході якого виокремлюються позитивні та негативні аспекти усного мовлення майбутніх медичних працівників.

Для удосконалення письмових комунікативних навичок у здобувачів освіти широко практикується на практичних заняттях з будь-якої фахової дисципліни метод моделювання. Наприклад, під час засвоєння теми «Роль правильного вигодовування дітей першого року життя у формуванні здоров'я та профілактиці захворювань» з дисципліни «Громадське здоров'я і громадське медсестринство» студентам пропонується скласти пам'ятку, адресовану моло-

дим мамам щодо правильного вигодовування немовлят першого року життя.

Таке завдання спонукатиме майбутніх медичних сестер до правильного добору переконливих аргументів, пояснень важливості правильної організації вигодовування дитини, ролі прикормів та регламентації їх введення, корисні поради щодо змішаного та штучного вигодовування дитини [9].

Ефективним методом на практичних заняттях з фахових дисциплін є також робота в малих групах. Так, наприклад, на практичному занятті з дисципліни «Основи медсестринства» розглядається тема «Прийом пацієнтів», що завжди супроводжується активною діяльністю медсестри [10]. Для цього викладач об'єднує студентів в кілька малих груп, кожній з яких необхідно спочатку обговорити організацію і ведення прийому за участю лікаря, медсестри, хворого та одного з його родичів, а потім представити перед аудиторією підготовлений полілог. Після такої презентації теж проводиться за участю викладача широке обговорення, де висловлюються як і педагог, так і представники кожної з цих малих груп.

Наші спостереження та досвід роботи підтверджують, що вибір методів формування та розвитку комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер обумовлюється цілями навчання, змістом та обсягом навчального матеріалу, професійною мотивацією самих студентів, сукупністю необхідних комунікативних навичок та умінь, потрібною у майбутній практичній діяльності. Такими методами, крім описаних нами ділових, рольових ігор, роботи в групах, є проведення проблемних лекцій і презентація студентами доповідей, тестування, анкетування та індивідуальні бесіди.

Ключові способи формування комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер полягають у тому, що всі організаційні форми, методи та прийоми співпраці викладача зі студентами спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу став важливим джерелом для самостійного пошуку розв'язання проблем, самонавчання та самовдосконалення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, формування комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер є одним із пріоритетних завдань закладу вищої медичної освіти, оскільки в сучасних умовах високої конкуренції випускники повинні стати конкурентоспроможними у сфері охорони здоров'я. Комунікативна компетентність сприяє за-

безпеченню вдосконаленню умінь і навичок спілкування в освітній, науково-дослідницькій, соціально-побутовій, офіційно-діловій сферах професійної та життєвої діяльності особистості майбутнього медичного працівника. Подальшого дослідження потребує питання ролі використання комунікаційно-цифрових технологій у підготовці майбутніх медичних сестер з фахових дисциплін.

#### Список бібліографічних посилань

1. Знаменська М.А., Слабкий Г.О., Знаменська Т.К. Комунікації в охороні здоров'я: монографія. Київ, 2019. 194 с.
2. Айзенбарт М.М. Сутність поняття «Соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*. 2017. № 4.3 (44.3). С. 1–4.
3. Дроненко В.Г. Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Медицина освіти*. 2018. № 4. С. 41–47.
4. Орду К. Структура комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2019. Вип. 24. Т. 2. С. 165–170.
5. Галіяш Н.Б., Бількевич Н.А., Петренко Н.В. Формування комунікативної компетентності як фундаментальної складової професії лікаря. *Медицина освіти*, 2019. № 2. С. 67–74.
6. Кінаш І.О. Формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів на етапі професійної підготовки. *Медицина освіти*, 2020. № 3. С. 84–88.
7. Стогній А. Методологічні підходи до навчальної дисципліни «Загальні технології харчових виробництв» у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові записки*, 2019. Вип. 9(III). С. 110–114.
8. Робоча програма навчальної дисципліни «Медсестринство в сімейній медицині, геронтології, гериатрії та паліативній медицині», спеціальність 223 Медсестринство ОПП «Сестринська справа». Черкаси: Черкаська медична академія, 2022. 29 с.
9. Робоча програма навчальної дисципліни «Громадське здоров'я і громадське медсестринство», спеціальність 223 Медсестринство ОПП «Сестринська справа». Черкаси: Черкаська медична академія, 2022. 16 с.
10. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи медсестринства», спеціальність 223 Медсестринство ОПП «Сестринська справа». Черкаси: Черкаська медична академія, 2022. 25 с.

#### References

1. Znamenska, M.A., Slabky, G.O., Znamenska, T.K. (2019). Communications in health care: monograph. 194 p. [in Ukr.].
2. Eisenbart, M.M. (2017). The essence of the concept of «Social and communicative competence» in the modern scientific paradigm. *A young scientist*, 4.3(44.3): 1–4 [in Ukr.].
3. Dronenko, V.G. (2018). Research of communicative competence of future doctors. *Medical education*, 4: 41–47 [in Ukr.].
4. Ordu, K. (2019). The structure of communicative competence of future family doctors. *Current issues of humanitarian sciences*, 24(2): 165–170 [in Ukr.].
5. Galiyash, N.B., Bilkevich, N.A., Petrenko, N.V. (2019). Formation of communicative competence as a fundamental component of the doctor's profession. *Medical education*, 2: 67–74 [in Ukr.].
6. Kinash, I.O. Formation of communicative competence of future doctors at the stage of professional training. *Medical education*, 3: 84–88 [in Ukr.].
7. Stogniy, A. (2019). Methodological approaches to the educational discipline "General technologies of food production" in the process of training future teachers



- of professional training. *Scientific notes*, 9(III): 110–114 [in Ukr.].
8. Work program of the educational discipline «Nursing in family medicine, gerontology, geriatrics and palliative medicine», specialty 223 Nursing (2022). Cherkasy: Cherkasy Medical Academy. 29 p. [in Ukr.].
9. Work program of the educational discipline «Public health and community nursing», specialty 223 Nursing. (2022). Cherkasy: Cherkasy Medical Academy. 16 p. [in Ukr.].
10. Work program of the educational discipline «Fundamentals of Nursing», specialty 223 Nursing. (2022). Cherkasy: Cherkasy Medical Academy. 25 p. [in Ukr.].

**SAMBURSKA Lyudmila**

teacher of the Department of professional nursing disciplines, student of the Master's program,  
Cherkasy Medical Academy

**PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE THE FORMATION IN FUTURE NURSES  
AT CLASSES IN PROFESSIONAL DISCIPLINES**

**Summary.** Introduction. The ongoing European integration processes of modern national higher education influence the reformation of the entire system of training future specialists, the change of the educational paradigm in higher education, the active involvement of innovative methods, technologies, and teaching aids. At the current stage of development of higher education in Ukraine, there is a re-emphasis of priorities in the system of professional training of future specialists in various fields, including the medical one. This also applies to changes in the educational process of training future doctors and nurses for the implementation of high-tech methods of providing medical care, the use of modern medical equipment in health care institutions, and for diagnosing the population. These changes require a review of the entire system of training future healthcare professionals that is directly related to new methodological approaches to education at a higher medical school. Among the main methodological approaches to the training of future specialists with higher education, the competent approach is considered in the scientific literature, which is based on the formation of general and special (professional) competences in students, among which the development of communicative competence in future specialists occupies a prominent place.

**Purpose.** The purpose of the article is to find out the specifics of communicative competence formation in future nurses at professional training classes.

**Methods.** While writing the publication, the following main research methods were used: theoretical analysis of scientific sources on the specified problem, deduction, generalization and systematization of the collected material, observation, and modeling.

**Results.** The essence and structure of the future nurse's communicative competence were clarified; its main components including cognitive, behavioural, value-semantic, emotional-volitional ones, were revealed. In addition, the concept of "competency", "communicative competence" was clarified, and its place and role in the formation of professionalism of future nurses in the insti-


tution of higher medical education was clarified. The approaches of various researchers to clarifying the structure of communicative competence of modern domestic scientists are characterized; the importance of communication in the field of health care and the dependence of the success of the professional activity of medical workers on the level of communicative competence are revealed. Educational disciplines, in the classes of which there is an active professional communication of future nurses based on communicative interaction between the teacher and the students, are considered. The features of forming the communicative competence in future nurses are described on the material for conducting practical classes in the disciplines «Nursing in family medicine, gerontology, geriatrics and palliative medicine», «Public health and nursing», «Fundamentals of nursing» using such effective methods of learning, as a role-playing game (work in pairs, small groups) and modeling, which makes it possible to develop and improve the skills and abilities of oral and written communication of students.


**Originality.** The technique of forming the communicative competence of future nurses in classes on professional disciplines using innovative teaching methods is proposed for the first time.

**Conclusion.** Communicative competence formation in future nurses is one of the priority tasks of a higher medical education institution, because in today's conditions of high competition, graduates must become competitive in the field of health care. The problem of the role of using communication and digital technologies in training the future nurses in professional disciplines requires further research.

**Keywords:** communicative competence; structure of communicative competence; training of future nurses; methods and techniques of communication competence formation; institution of higher medical education.

Одержано редакцію 21.11.2022  
Прийнято до публікації 04.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-49-57>

 <https://orcid.org/0000-0003-3665-8501>

**КАБУСЬ Наталя Дмитрівна**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
e-mail: kabusnatali9901@gmail.com

УДК 378.018.8:364.08]:[364.4-053.5-056.49](045)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФІЛАКТИКИ  
УЗАЛЕЖНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Актуалізовано необхідність підвищення якості превентивної роботи з учнівською молоддю з попередження вживання психоактивних речовин як найбільш руйнівних для здоров'я, важливість впровадження системи роботи з профілактики uzalezhenoi povedinki в закладах загальної середньої освіти, координатором якої має

бути соціальний педагог як фахівець в галузі соціального виховання й просвіти населення.

Висвітлено суть та основні напрями системи превентивної соціально-педагогічної роботи в закладах освіти з учнями та їх батьками, визначено умови ефективності такої діяльності, наведено приклади визнаних у міжнародній

практиці доказово обґрунтованих профілактичних програм та інтервенцій для роботи в цьому напрямі, наведено критерії їх ефективності.

Розкрито компоненти готовності фахівця соціальної галузі до профілактики uzалежненої поведінки учнів у закладах загальної середньої освіти й наведено досвід професійної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» до профілактики uzалежненої поведінки в різних видах діяльності в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди.

Підкреслено, що важливою умовою ефективності роботи з профілактики вживання психоактивних речовин в учнівському середовищі є її системний і комплексний характер, що сприяє створенню духовно насиченого соціально-виховного розвивального середовища в закладі освіти з метою формування стійкої системи цінностей і свідомої життєвої позиції учнівської молоді, здатності досягати життєвих цілей, чіткої позиції відмови від будь-яких видів залежності, розуміння здоров'я як безумовної цінності й невід'ємної складової життєвого усміху.

**Ключові слова:** психоактивні речовини; uzалежнена поведінка; профілактика; соціально-педагогічна діяльність; готовність; заклади загальної середньої освіти; майбутні фахівці соціальної галузі.

**Постановка проблеми.** Попередження розвитку uzалежненої поведінки останнім часом стає вагомим проблемою у різних країнах світу. Uzалежнення від вживання психоактивних речовин, зокрема наркотичних та алкоголю, які мають найбільш руйнівний вплив на здоров'я людини та серйозні соціальні наслідки і від яких найважче позбутися, має тенденцію до зростання. Молодшає також вік, за якого підлітки і молоді роблять спроби вживати такі речовини, що, на жаль, є світовою тенденцією.

У всьому світі алкогольною залежністю страждає близько 140 мільйонів людей, близько 55000 молодих людей щороку помирають у Європі через алкоголь [1]. За даними Українського інституту соціальних досліджень, щорічно від надмірного вживання алкоголю помирає понад 40 тисяч українців (з них 8 тис. – від отруєння алкоголем; 8 тис. – від кардіопатії, інші – у зв'язку з хворобами, що виникають через системне вживання алкоголю). Близько 20–30% випадків дитячої патології в немовлят обумовлені вживанням матерями алкоголю під час [2]. Саме в стані алкогольного сп'яніння, що характеризується грубим порушенням нормального функціонування головного мозку, найчастіше скоюються ДТП, хуліганства, правопорушення, відбуваються сімейні конфлікти.

Крім того, вживання алкоголю є причиною розвитку багатьох серцево-судинних захворювань, порушень травлення, фізич-

ної і психічної залежності від алкоголю й соціальної деградації особистості. Щодо наркотичної залежності, яка є найбільш особистісно й соціально агресивною, згідно зі статистичними даними, оприлюдненими на сайті Комунального некомерційного підприємства Харківської обласної ради «Обласний центр медичної статистики, здорового способу життя та інформаційно-аналітичної діяльності», на 2,658 млн. населення Харківської області на офіційному обліку в 2020 році перебувало 2022 наркозалежних [3]. Регулярне вживання протягом декількох місяців деяких наркотичних курильних сумішей («спайсів») призводить до розладів психіки параноїдального типу, психозів і навіть розладів мови. На сьогодні наркоманія розглядається як хвороба молодих, що є викликом усьому людству, від ефективної відповіді на нього залежить майбутнє. Середній вік, коли діти пробують наркотики становить 14 років, тому до цього віку підлітки повинні мати чітку позицію відмови від наркотиків і профілактика має починатися набагато раніше [3].

Таким чином, залежність від психоактивних речовин являє значну загрозу здоров'ю населення, економіці країни, соціальної сфері і правопорядку, що зумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності попередження цих негативних явищ, здійснення системної превентивної діяльності серед учнів, що є важливим завданням системи освіти.

Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», соціально-виховна й профілактична діяльність є невід'ємними складовими освітнього процесу в закладах освіти і мають спрямовуватися на гармонійний розвиток особистості, її культури та навичок здорового способу життя, самодисципліни, відповідальності за своє життя та дії як невід'ємних складників становлення особистості. Серед фахівців, котрі долучені до профілактичної роботи з неповнолітніми, важливу роль виконує соціальний педагог як фахівець у галузі соціального виховання, що має бути здатним координувати роботу різних суб'єктів в напрямі профілактики негативних явищ серед молоді [4; 5], що відповідно, актуалізує питання професійної підготовки фахівців соціальної галузі до діяльності в цьому напрямі.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемі профілактики uzалежненої поведінки молоді присвячено праці С. Белічева, А. Белкіна, В. Грушко, Д. Колесова, А. Капської, В. Оржеховської, О. Пилипенка, П. Сидорова, О. Яременка, В. Ягодинського та інших учених, які досліджували причини

розвитку хімічних видів залежності, способи їх попередження та подолання, а також особливості підліткового віку, які сприяють виникненню адиктивної поведінки в учнівському середовищі.

Проте проблема підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до роботи в цьому напрямі потребує подальшого дослідження.

**Метою статті** є висвітлення досвіду підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди до профілактики вживання психоактивних речовин у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досвід засвідчує, що проведення окремих профілактичних заходів з учнями в закладах освіти не забезпечує дієвого попередження соціальних відхилень [6; 7], важливою є реалізація системи роботи з профілактики негативних явищ, в тому числі залежності від вживання психоактивних речовин. Координатором такої діяльності має бути соціальний педагог як фахівець у галузі соціального виховання, котрий має бути здатним налагоджувати систему роботи в закладі освіти, залучати педагогічний колектив, інших фахівців, представників державних та громадських організацій з метою створення розвивально-виховного середовища, що сприятиме позитивній соціалізації та розвитку учнів й дієвій профілактиці uzалежненої поведінки.

Ефективність такої діяльності значною мірою залежить від рівня професійної компетентності й готовності соціальних педагогів та працівників до профілактичної діяльності, яка є однією з найбільш творчеських і складних видів соціально-педагогічної діяльності, має містити компетентну інформацію про вплив психоактивних речовин на організм, близькі й віддалені наслідки їх вживання, способи протидії тиску, й водночас створювати умови для розвитку стійкої системи цінностей, розуміння здоров'я й здорового способу життя як невід'ємних умов досягнення життєвого успіху. Відомо, що неякісно й неправильно організована профілактична діяльність замість ефективної превенції провокує лише нездорову цікавість до певного явища, що є неприпустимим.

З огляду на це готовність фахівця соціальної галузі до профілактики залежності від психоактивних речовин розуміємо як інтегративну якість його особистості, що характеризується позитивним ставленням й стійкою спрямованістю на діяльність з попередження uzалежненої поведінки учнів, високим рівнем оволодіння психолого-

педагогічними та спеціальними знаннями й технологіями роботи з профілактики різних видів залежності, в тому числі алкогольної та наркотичної, в підлітковому та молодіжному середовищі, наявністю відповідного досвіду, сформованістю рефлексії, що забезпечують результативність професійної діяльності в досліджуваному напрямі. Компонентами такої готовності є: мотиваційний (сформованість стійкої мотивації до професійної діяльності з попередження uzалежненої поведінки учнівської молоді); когнітивний (оволодіння теоретичними знаннями про чинники, що зумовляють розвиток залежності від психоактивних речовин, стадії її розвитку, способи попередження, мету, завдання, принципи, зміст, методи, форми, технології, перспективний досвід здійснення профілактичної роботи) та діяльнісний (вміння і досвід проєктування й реалізації системи роботи з профілактики uzалежненої поведінки в закладах освіти) [4].

Теоретична і практична підготовка майбутніх фахівців зі спеціальності «Соціальна робота» до професійної діяльності з профілактики uzалежненої поведінки, зокрема, залежності від вживання психоактивних речовин у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди відбувається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти під час вивчення навчальних дисциплін «Історія і теорія соціальної роботи», «Історія і теорія соціального виховання», «Основи соціалізації особистості», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти з практикумом», «Соціально-педагогічне проєктування», «Соціальна робота з дитячими і молодіжними організаціями», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Прикладні технології у соціальній роботі», «Теорія і методика соціальної роботи з сім'єю», «Інновації у соціальній роботі», «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Виробнича практика на підприємствах (у закладах загальної середньої освіти та спеціальних закладах освіти)», а також «Актуальні проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи» й «Теорія і практика соціальної роботи» на другому (магістерському) рівні.

Під час вивчення означених дисциплін розглядаються різні аспекти профілактики означених явищ, зокрема, досліджуються: сутність девіантної поведінки як форми соціальної дезадаптації особистості; особливості адиктивної поведінки неповнолітніх; наркоманія, токсикоманія, алкоголізм як різновиди хімічної залежності; ознаки uzалежненої поведінки; поняття, зміст та види соціальної профілактики; основні профілактичні методи, що застосовуються

в практиці соціальної роботи; зміст, форми та методи соціально-педагогічної профілактики в закладах освіти; профілактичні та консультаційні заходи соціально-педагогічного супроводу; технології соціальної профілактики; профілактичні програми попередження негативних явищ в молодіжному середовищі; особливості здійснення профілактичної діяльності в громадських дитячих та молодіжних організаціях; особливості соціального супроводу сім'ї, де є діти або батьки з залежністю. Майбутні соціальні педагоги і працівники ознайомлюються з інноваційним досвідом надання соціальних послуг різним категоріям населення, зокрема, методологічними основами просвітницько-профілактичних занять за програмою «Сходинки»; технологіями соціальної роботи у сфері охорони здоров'я, суттю та основними напрямками профілактичної медико-соціальної роботи, особливостями медико-соціальної роботи в наркології. В ході виробничої практики в закладах освіти студенти набувають досвіду соціально-педагогічної діяльності, зокрема, розробляють і реалізують профілактичні та соціально-виховні заходи, розробляють просвітницько-профілактичний захід з батьками учнів класу для проведення батьківських зборів. В межах дисциплін магістерського рівня освіти здобувачі досліджують суть та види психоактивних речовин, особливості наркозалежності та наркотизації, види наркотичної залежності та механізм її формування; розглядають специфіку соціальної роботи з особами, які мають алкогольні та наркотичні проблеми; особливості реабілітації наркозалежних осіб, зокрема підліткового та молодого віку, інструментарій профілактичних заходів: консультування за різними питаннями, інформування про шкідливий вплив на організм наркотиків, алкоголю тощо.

Таким чином, загалом, у майбутніх фахівців формується уявлення про різні аспекти діяльності в досліджуваному напрямі. Більш детально проблематика попередження й подолання uzalezhenoi povedinki doslidzhuetsya zdobuvachami v mezhakh pidgotovki kursovih i kvalifikacijnih robot. Vodnoraz, z oglyadu na aktualnist problemi, faxivcjam socialnoi galuzi vazhливо мати цілісне уявлення щодо розробки й реалізації системи роботи з профілактики негативних явищ, в тому числі uzalezhenoi povedinki й бути здатними здійснювати таку діяльність на високому якісному рівні, компетентно працюючи в цьому напрямі з педагогічним колективом, учнями та їх батьками, а також долучати інших фахівців до профілактики різних видів залежності, отже, впровадження спеціального курсу з профілактики й подолання uzalezhenoi povedinki do navchalnogo planu pidgotovki faxivciv socialnoi galuzi vbachaetsya doцільним.

Під профілактикою uzalezhenoi povedinki rozumemo kompleks просвітницьких, соціально-виховних, превентивних, організаційних заходів, спрямованих на розвиток стійкої системи цінностей та установок учнів на здоровий спосіб життя, превенцію різних видів небезпечної поведінки, що згубно діє на фізичне і психічне здоров'я зростаючої особистості, обмежує можливості її соціального становлення й визнання. Така діяльність має бути спрямована на створення найширших можливостей для долучення учнів до творчої розвиваючої соціально схвалюваної діяльності, підвищення інтересу до навчання та здійснення свідомого життєвого й професійного вибору, а також на те, щоб зростаюча особистість чітко розуміла наслідки шкідливого впливу психоактивних речовин на організм і психіку людини й прийняла свідоме рішення виключити алкоголь і наркотики зі свого життя як фактори, несумісні з досягненням життєвого успіху.

Основними напрямками підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до профілактики залежності від психоактивних речовин в учнівському середовищі є формування теоретичної і практичної готовності майбутніх фахівців до:

1) соціально-виховної та профілактичної роботи з учнями (організації активної позакласної роботи, реалізації тренінгових програм, тематичних тижнів, квестів, масових акцій, інформаційних кампаній, спрямованих на популяризацію здорового способу життя, спорту, залучення учнів до участі в конкурсах соціальної реклами, розробки й реалізації соціальних проєктів);

2) індивідуальної і групової роботи з підлітками «групами ризику»;

3) просвітницької роботи з батьками учнів (проведення інформаційно-просвітницьких заходів, батьківських зборів, спеціальних курсів для батьків);

4) інформаційно-методичної та інформаційно-консультативної роботи з педагогічним колективом (педагогічних нарад, науково-методичних семінарів);

5) співпраці з різними соціальними суб'єктами для підвищення ефективності профілактичної діяльності в закладі загальної середньої освіти (налагодження співпраці з лікарями, наркологами, реабілітологами, представниками правоохоронних органів, громадських організацій, керівниками соціальних проєктів).

Фахівці соціальної галузі мають бути здатними доносити до учнів інформацію про безпеку психоактивних речовин як сполук природного або штучного походження.

дження, що впливають на функціонування центральної нервової системи та психічні процеси людини, зокрема, мислення, сприйняття, свідомість, настрій та емоції [8]. Такі речовини впливають на роботу головного мозку й викликають психотропні ефекти, зумовлені їх дією на нейромедіатори, які передають сигнали між нейронами, що спочатку призводить до ейфорії, припливу енергії, сил, виникненню гострих відчуттів, однак, поступово, за тривалого вживання, через виснаження нейромедіаторів, ейфорія змінюється тривогою і депресією.

Крім того, вживання психоактивних речовин, здебільшого, спричиняє формування фізичної та психічної залежності від них, котра, за визначенням ВООЗ, є станом періодичної або хронічної інтоксикації, що спричиняється вживанням природної чи синтетичної речовини й характеризується: 1) сильним бажанням, непереборним потягом продовжувати вживання даної речовини, добуваючи її будь-якими шляхами; 2) тенденцією до збільшення дози; 3) виникненням особистих або соціальних проблем, обумовлених зловживанням [8]. М. Гріффітс доповнює ознаки залежності, звертаючи увагу на: 1) вплив речовин на зміну настрою (емоційний підйом чи заспокоєння); 2) розвиток толерантності, що зумовлює необхідність кількісного збільшення речовини для досягнення звичного ефекту; 3) виникнення симптомів відміни – появу неприємних відчуттів або фізіологічних реакцій при втраті або раптовому скороченню прийому речовини; 4) схильність до рецидивів – повернення до uzалежненої поведінки, іноді після багаторічного абстинентного періоду [8]. При фізичній залежності запаси нейромедіаторів, що вичерпуються, поповнюються за рахунок вживання психоактивних речовин. Внутрішніми процесами починають управляти речовини, що надходять ззовні, без яких організм вже не може обходитись. За умови припинення вживання наркотику виникає абстинентний (від лат. *abstinens* – утримують) синдром: людина відчуває комплекс болісних відчуттів, яких неможливо самотійно позбутися. Подібна залежність викликає розвиток толерантності – щоб викликати бажаний психотропний ефект, із кожним разом потрібно дедалі більше речовини. Зрештою, наркозалежний приймає дозу, яку організм не може подолати, що, безумовно, спричиняє смерть. Все це викликає непереборну соціальну залежність, провокує насильство, спричиняє конфлікти з законом і має жахливі особистісні й соціальні наслідки. Саме через нерозуміння означених механізмів підлітки та молодь

вдаються до спроб наркотичних речовин через незайнятість корисним дозвіллям, неблагополуччя сім'ї, прагнення виділитись у середовищі друзів, бажання бути своїм серед інших, позбутись тривожності й скутості, налагодити спілкування, розслабитись у клубах, на дискотеках.

У зв'язку з цим соціально-педагогічну діяльність з профілактики uzалежненої поведінки учнівської молоді, зокрема, уживання психоактивних речовин, розглядаємо як систему роботи, що реалізується різними суб'єктами (медичним працівником та всіма представниками педагогічного колективу закладу освіти, запрошеними спеціалістами) й спрямована на створення розвиваючого соціально-виховного середовища у закладі освіти з метою цілісного розвитку мотиваційно-ціннісної, когнітивно-світоглядної та діяльнісно-вольової сфер особистості, вільної від залежностей; становлення стійкої системи цінностей учнів, цілеспрямованості, ініціативності, відповідальності, здатності до самоконтролю й самодисципліни; формування вмінь і навичок здорового способу життя, адекватних взаємин з соціальним оточенням, стійкого прагнення досягнення життєвого успіху, позитивного самоствердження й самореалізації. Така діяльність має реалізуватися відповідно до мотиваційно-ціннісного, інформаційно-просвітницького та діялісно-творчого етапів технології профілактики uzалежненої поведінки в підлітковому середовищі й передбачає роботу з учнями та їх батьками.

Основними завданнями роботи з учнями в аспекті профілактики uzалежненої поведінки є:

1) інформування зростаючого покоління про згубні медико-соціальні наслідки вживання психоактивних речовин, збільшення знань про їх руйнівний вплив на здоров'я і життя людини, формування у підлітків та молоді стійкої негативної думки щодо алкоголю і наркотиків, що не залежатиме від зовнішнього тиску;

2) промоція здоров'я, популяризація й стимулювання учнівської молоді до здорового способу життя на різних рівнях соціуму – із залученням виховного потенціалу сім'ї, закладів освіти, засобів масової інформації;

3) розвиток мотиваційної сфери учнів, формування стійкої системи цінностей, прагнення досягати успіху через соціально-схвалювані способи, ознайомлення зі стратегіями досягнення життєвого успіху відомих людей, навчання управління емоціями з метою підвищення самооцінки, визначення особистісної цінності, керування стресом, негативними емоційними станами;

4) формування життєвих навичок, вмінь подолання тиску групи, аналізу та критичної оцінки впливу навколишнього середовища, розвиток психологічних ресурсів особистості, здатності приймати рішення, робити відповідальний правильний вибір, долати труднощі, вирішувати конфлікти й долати комплекси без вживання психостимуляторів;

5) організація змістовного дозвілля, залучення підлітків до активної творчої діяльності через пропагування відвідування розвивальних занять, творчих, спортивних студій, долучення до учнівського самоврядування, діяльності дитячих організацій на базі закладів освіти, які надають найширші можливості для самоствердження й самореалізації зростаючого покоління через соціально-позитивні види діяльності.

Консультаційно-просвітницька робота з батьками має спрямовуватись на підвищення батьківської компетентності та виховного потенціалу батьків, оволодіння способами конструктивного спілкування з підлітками, компетентними реакціями на прояви негативної поведінки дітей, адже прояв гострих рис характеру в підлітковому віці часто стає результатом несприятливих взаємовідносин в сім'ї. Батьки мають уникати вседозволеності чи зайвої суворості й усвідомлювати, що надання свободи у поєднанні з відповідальністю, емоційна участь у житті дитини, психологічна підтримка й допомога в складних ситуаціях, здатність надати слушну пораду є важливими умовами збереження батьківського авторитету й основи позитивного розвитку підлітка. Важливим є долучення дітей до спільних справ, а також занять в гуртках за інтересами, творчих студіях, художніх, музичних, спортивних школах, адже, якщо підліток залучений до активної творчої діяльності, ризик того, що він проводитиме час в сумнівних компаніях і вживатиме алкоголь чи наркотичні речовини з нудьги, є набагато меншим.

Щодо профілактики вживання наркотичних речовин, підкреслимо, що відповідно до Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2030 року [9] та Європейської навчальної програми з профілактики [1], основною метою в контексті запобігання зловживанню населення психоактивними речовинами є популяризація здорового способу життя та розвиток життєвої компетентності особистості, навчання життєвих навичок (зокрема особистісних і соціальних навичок, компетенцій протидії негативному соціальному впливу та подолання складних життєвих ситуацій у здо-

ровий спосіб). Майбутні соціальні педагоги і працівники мають сприяти реалізації основних стратегічних орієнтирів щодо профілактики наркотичної залежності серед учнівської молоді, зокрема: 1) імплементації в національну державну політику найкращих міжнародних рекомендацій та доказових практик профілактики вживання психоактивних речовин; 2) впровадженню загальнонаціональних та місцевих заходів з підвищення поінформованості населення та розуміння сутності та масштабів проблеми, пов'язаних з вживанням психоактивних речовин, особистих ризиків та наслідків такого зловживання, способів їх уникнення серед дітей, підлітків, молоді, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; 3) реалізації комплексних комунікаційних програм, спрямованих на розвиток життєвих навичок громадян, задля формування свідомого і відповідального ставлення до власного здоров'я, подолання посттравматичного стресового розладу; 4) впровадженню інформаційних освітніх заходів, спрямованих на розвиток батьківських навичок у контексті запобігання вживання наркотичних засобів та психотропних речовин; 5) проведенню інформаційних заходів з педагогічними працівниками закладів освіти та надавачами соціальних послуг з метою розвитку компетенції первинної профілактики й володіння практиками профілактики високого рівня; 6) впровадженню комплексних заходів з покращення психологічного клімату в закладах освіти та протидії булінгу; 7) посиленню співпраці з органами місцевого самоврядування з метою здійснення спільних заходів щодо популяризації здорового способу життя та створення умов для його реалізації; 8) проведенню медійної кампанії проти вживання та розповсюдження наркотиків через засоби масової інформації.

Здійснення профілактичної діяльності на якісному рівні потребує оволодіння майбутніми фахівцями соціальної галузі змістом доказово обґрунтованих інтервенцій, які застосовуються в міжнародній практиці з метою попередження залежності від вживання психоактивних речовин серед учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема, особливостями реалізації програм «Посилення родини», «Небайдужі спільноти», «Навчання життєвим навичкам», «Партнерство: сім'я – школа», «Програма зміцнення родини: для батьків та молоді 10–14 років», «Просування стратегій альтернативного мислення», «Навички, мо-

жливості та визнання», «Навички для досягнення успіху», «Керівництво правильним вибором», «Здатність долати проблеми», «Сила подолання», «Програма відновлення молоді» та ін. [1; 10]. Так, зокрема, важливим компонентом Європейської програми з профілактики наркозалежності «Від'єднання», що розкриває вплив наркотичних речовин на організм і головний мозок, зокрема, є розвиток навичок стійкого реагування на тиск однолітків, що передбачає проведення медіа-кампаній, тренінгів з розвитку емоційного інтелекту учнів, соціальних навичок, розуміння та спілкування, самоконтролю та вирішення соціальних проблем.

Згадані науково-обґрунтовані профілактичні програми спрямовані на розвиток учасників у ході інтервенції, зміцнення їхнього здоров'я, профілактику насильства й уживання психоактивних речовин; формування вмінь ефективніше справлятися з викликами, з якими стикається учнівська молодь, розвиток навичок особистого самоконтролю та саморегуляції, зниження рівня стресу, позитивного подолання емоційної та психологічної уразливості, здатності справлятися з тривогою та гнівом, контролювати імпульсивність, аналізувати проблеми та розуміти наслідки своїх дій, приймати відповідальні рішення; навчання способам досягнення поставлених цілей; розвиток соціальних навичок, які дозволяють долати невпевненість, ефективно спілкуватися, відповідати на соціальні запити та бути наполегливими; формування навичок інформування та опору тиску щодо вживання наркотичних речовин, здатності розпізнавати та оскаржувати поширені хибні уявлення.

Більшість означених профілактичних програм передбачають роботу з дітьми та молоддю (з метою розвитку їхніх соціальних та академічних навичок, здатності вирішення проблем у школі та вдома, включаючи покращення стосунків з однолітками, самоконтроль, прийняття рішень, навички соціальної поведінки, навички подолання та відмови від пропозиції наркотиків), а також з їх батьками (спрямовану на підвищення батьківської компетентності, покращення відносин батьків і дітей, розвиток навичок батьківської підтримки) та педагогічним колективом з метою підвищення професійної компетентності педагогів у соціально-виховному і профілактичному напрямі. Найбільшу частину превентивних програм та політик складають універсальні інтервенції, спрямовані на всі

цільові групи (батьків, вчителів, дітей та підлітків, родину, школу, громаду) незалежно від ризику вживання психоактивних речовин, водночас селективні інтервенції спрямовані на вразливі групи, в яких часто зосереджується вживання психоактивних речовин й спрямовані на покращення їхніх можливостей у складних життєвих та соціальних умовах; індикативні інтервенції спрямовані на конкретних осіб та мають на меті допомогти справлятися із власними особливостями та факторами ризику, які роблять їх уразливішими до вживання психоактивних речовин [1].

Ознайомлення майбутніх фахівців соціальної галузі зі змістом означених програм відбувається під час вивчення курсу «Інновації в соціальній роботі», причому ефективність будь-якої профілактичної програми, її змісту, структури та донесення, оцінюється за конкретними показниками, а саме:

1) вплив або результати (чи забезпечила інтервенція досягнення бажаних результатів, і чи були вони значно кращими, ніж якби її взагалі не проводили);

2) незаплановані наслідки інтервенцій (де ключовим етичним пріоритетом є переконання в тому, що профілактичні інтервенції не завдають шкоди учасникам);

3) охоплення (чи всі можливі учасники були диференційовано залучені до інтервенції чи лише певні окремі групи);

4) витрати (наскільки користь від інтервенції переважає витрати на неї); 5) порівняння (чи була інтервенція ефективною за інші, порівнюючи їхні результати та враховуючи витрати) [1].

Експертні дані [1; 10] засвідчують, що наведені доказово обґрунтовані профілактичні програми сприяють не лише зниженню вірогідності вживання психоактивних речовин серед молоді, а й сприяють зменшенню рівня злочинності, депресії, тривожності, ризикованої сексуальної поведінки, налагодженню позитивних взаємин з батьками, покращенню навчальних досягнень учнів, що посилює громадське здоров'я й має економічну користь для суспільства.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, зростання рівня вживання алкоголю й наркотичних речовин серед молоді, що спостерігається останнім часом в Україні і світі, зумовлює необхідність підвищення ефективності діяльності з попередження цих негативних явищ, формування готовності майбутніх фахівців соціальної галузі до реалізації системи роботи з утвердження здорового способу життя й профілактики узалежненої

поведінки в учнівському середовищі, що є важливим напрямом соціальної політики держави. Умовами ефективності соціально-педагогічної роботи в цьому напрямі є:

1) її системний і комплексний характер, що сприяє створенню духовно насиченого соціально-виховного середовища в закладі освіти з метою формування стійкої системи цінностей й свідомої життєвої позиції учнівської молоді, прагнення до позитивної самореалізації в суспільстві, розуміння здоров'я як безумовної цінності й невід'ємної складової життєвого успіху;

2) залучення учнів до різноманітних видів активності для розвитку їхньої особистісного потенціалу, здатності досягати життєвих цілей й самостверджуватись в позитивній діяльності;

3) розвиток значущих особистісних якостей зростаючого покоління: цілеспрямованості, самостійності, уміння володіти своїми емоціями, протидіяти негативним впливам оточення, долати труднощі, контролювати й регулювати власну поведінку;

4) забезпечення взаємодії та співпраці між об'єктами і суб'єктами діяльності з профілактики алкогольної залежності – підлітками, батьками, соціальним педагогом, психологом, медичним та педагогічними працівниками закладів освіти, а також розвиток суб'єктної позиції учнів та їхніх батьків, що сприятиме оволодінню стратегіями досягнення життєвих цілей, усвідомленню молодим поколінням здорового

Формування відповідної готовності майбутніх фахівців й набуття досвіду розробки й упровадження системи роботи з профілактики uzалежненої поведінки, творчого добору змісту конкретних соціально-виховних та превентивних заходів відбувається в усіх видах діяльності під час професійної підготовки майбутніх фахівців – навчальній, соціально-виховній, волонтерській діяльності в різних соціальних інституціях, в ході виробничої практики в закладах загальної та спеціальної освіти, науково-дослідної роботи здобувачів, у самоосвітній діяльності, під час участі в соціальних програмах і проєктах, де майбутні фахівці намагаються реалізовувати творчий підхід до профілактичної діяльності, усвідомлюючи власну місію й професійну відповідальність за якість соціально-виховного впливу на зростаюче покоління. Перспективою подальших досліджень є розробка системи професійної підготовки

майбутніх фахівців соціальної галузі до попередження й подолання різних видів uzалежненої поведінки в учнівському середовищі.

#### Список бібліографічних посилань

1. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2019). European Prevention Curriculum: a handbook for decision-makers, opinion-makers and policy-makers in science-based prevention of substance use, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2019, 172 p.
2. Європейське опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин «ESPAD». *Український інститут соціологічних досліджень імені Олександра Яременка*. URL: <http://www.uisr.org.ua/espada>.
3. Наркоманія і Україна: середній вік, в якому наші діти пробують наркотики – 14 років! URL: <http://khocz.com.ua/narkomanija-i-ukraina-s-e-r-e-d-n-i-j-vik-v-jakomu-nashi-diti-probujut-narkotiki-14-rokiv-2/#more-4858>
4. Алексеева Н.І., Кабусь Н.Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання алкоголю в підлітковому середовищі. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 21 жовтня 2022 р. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2022. С. 10–15.
5. Бік О.Я. Компетентнісний підхід у підготовці соціальних працівників до роботи з дітьми із сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки». 2020 (2). С. 177–182.
6. Бойчук Ю.Д., Турчинов А.В. Сутність здоров'язбережувальної компетентності в контексті валеологічної парадигми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків: УІПА, 2015. Вип. 48/49. С. 180–186.
7. Khatuntseva S., Kabus N., Portyan M., Zhernovnykova O., Kara S., Knysh S. The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2020, Vol. 12, Is. 1, P. 185–197. DOI:10.18662/rrem/208.
8. Психоактивні речовини і їх вплив на організм. URL: <https://profihealth.org.ua/uk/lessons/192>.
9. Розпорядження КМУ «Про схвалення Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2030 року» (від 18.05.2021 р.). URL: <https://www.apteka.ua/article/595437>.
10. Preventing Drug Use among Children and Adolescents: a Research Based Guide for Parents, Educators and Community Leaders. National Institute of Drug Abuse, 2003. 49 p.

#### References

1. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2019). European Prevention Curriculum: a handbook for decision-makers, opinion-makers and policy-makers in science-based prevention of substance use, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 172 p.
2. European survey of student youth on alcohol and drug use “ESPAD”. *Oleksandr Yaremenko Ukrainian Institute of Sociological Research*. Retrieved 01/12/2022, from <http://www.uisr.org.ua/espada> [in Ukr.].
3. Drug addiction and Ukraine: the average age at which our children try drugs is 14! Retrieved 01/12/2022, from <http://khocz.com.ua/narkomanija-i-ukraina-s-e-r-e-d-n-i-j-vik-v-jakomu-nashi-diti-probujut-narkotiki-14-rokiv-2/#more-4858> [in Ukr.].



4. Aliksieieva, N.I., Kabus, N.D. (2022). Training of future social pedagogues for the prevention of alcohol use in the adolescent environment. *Modern realities and prospects of personality social education in various social institutions: All-Ukrainian sc. and pract. conference proceedings* (October 21, 2022). Kharkiv: H.S. Skovoroda KhNPU, 10–15 [in Ukr.].
5. Bik, O.Ya. (2020). Competence-based approach to training social workers in working with children from families in difficult life circumstances. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 2: 177–182 [in Ukr.].
6. Boychuk, Yu.D., Turchynov, A.V. (2015). The essence of health competence in the context of the valeological paradigm. *Problems of engineering and pedagogical education*, 48/49: 180–186 [in Ukr.].
7. Khatuntseva, S., Kabus, N., Portyan, M., Zhernovnykova, O., Kara, S., Knysh, S. (2020). The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1): 185–197. doi:10.18662/rrem/208 [in Ukr.].
8. Psychoactive substances and their effects on the body. Retrieved 01/12/2022, from <https://profihealth.org.ua/uk/lessons/192> [in Ukr.].
9. Order of the CMU "On the approval of the Strategy of the state policy on drugs for the period until 2030" (dated May 18, 2021). Retrieved 01/12/2022, from <https://www.apteka.ua/article/595437>.
10. Preventing Drug Use among Children and Adolescents: a Research Based Guide for Parents, Educators and Community Leaders (2003). National Institute of Drug Abuse, 49 p. [in Ukr.].

#### KABUS Natalia

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Social Work and Social Pedagogy Department, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

### TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL FIELD FOR THE PREVENTION OF STUDENTS ADDICTIVE BEHAVIOR IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

**Summary.** *Introduction. The article updates the need to improve the quality of preventive work with school youth to prevent the use of psychoactive substances as the most destructive to health. The importance of implementing a system of work for prevention of addictive behavior in general secondary education institutions is emphasized, the coordinator of which should be social pedagogue as a specialist in the field of social education.*

*The purpose of the article is to highlight the experience of training future specialists in the specialty "Social Work" of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University for the prevention of psychoactive substances use in institutions of general secondary education.*


*Results. The essence and main directions of the system of preventive social and pedagogical work in educational institutions with students and their parents are highlighted. The conditions for the effectiveness of such activities are determined. Examples of evidence-based preventive programs and interventions recognized in international practice for work in this direction as well as criteria for their effectiveness are given. The components of a specialist in the social field readiness to prevent addictive behavior of students in general secondary education institutions are revealed. The experience of professional training of future specialists in the specialty "Social Work" for the prevention of addictive behavior at H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University is given. The formation of future specialists readiness as well as the acquisition of experience in the development*


*and implementation of system of work for the prevention of addicted behavior takes place in all types of activities during their professional training – academic, social and educational, volunteer activities in various social institutions, during research work and practice in institutions of general and special education, in self-educational activities, while participation in social programs and projects, where future specialists try to implement creative approach for preventive activities, realizing their mission and professional responsibility for the quality of social and educational influence on the growing generation.*

*Conclusion. It is emphasized that the main condition of the effectiveness of work for the prevention of psychoactive substances use in student environment is its systemic and complex nature, which contributes to the creation of a spiritually full social and educational stimulating environment in the educational institution with the aim of forming sustainable system of values and conscious life position of student youth, the ability to achieve life goals, a clear position of renouncing any kind of addiction, understanding health as unconditional value and integral component of life success.*

**Keywords:** *psychoactive substances; addictive behavior; prevention; social and pedagogical activity; readiness; institutions of general secondary education; future specialists in the social field.*

Одержано редакцією 30.11.2022  
Прийнято до публікації 12.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-57-62>

 <https://orcid.org/0000-0002-6842-629X>

#### СТЕПАНОВА Наталія Михайлівна

кандидатка філософських наук, доцентка кафедри дошкільної освіти,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: [stepanova76@ukr.net](mailto:stepanova76@ukr.net)

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051(045)

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ГРОМАДЯНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

*Статтю присвячено проблемам професійної підготовки майбутніх вихователів та місцю в цьому процесі громадянської освіти. На підставі аналізу нормативно-правових та науково-педагогічних джерел уточнено та поєднано поняття «професійна підготовка майбутніх вихователів» та «громадянська освіта».*

*З'ясовано, що отримання спеціальності вихователя за освітніми рівнями бакалавра та магістра, окрім визначеної сукупності знань та навичок (hard skills), передбачає розвиток громадянських компетентностей, які об'єднують цілий спектр умінь, цінностей та ставлень (soft skills), необхідних як у професійному*

становленні педагога, так і в його соціально-побутовому житті.

Доведено, що громадянська освіта у професійній підготовці майбутніх вихователів є важливим компонентом навчання. Вона може викладатися як окремим предметом, так і бути інтегрованою в різні освітні предмети. При цьому доречно використовувати різні форми занять та методики. Проте, якісніших результатів можна досягти, якщо теоретичні концепції чи норми будуть подаватися у вигляді практичних вправ; замість лекцій будуть переважати практико орієнтовані заняття: дидактичні практикуми, лабораторні роботи; педагогічні диспути та ін.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх вихователів; громадянська освіта; дидактичні ігрові прийоми; сторітеллінг.

**Постановка проблеми.** Забезпечення будь-якої сфери громадянського життя держави професійними кадрами завжди було нагальною суспільною потребою. Особливо гостро це питання стосується освіти, адже це та сфера публічного життя, яка є основою добробуту всього суспільства і, як жодна, не терпить «фальші». Ввівши в дію концепцію «Нова українська школа», вітчизняні управлінці в сфері освіти офіційно надали батькам статус учасників освітнього процесу, що вказує на справді суспільну потребу в якісних педагогічних кадрах.

Протиріччя заключається в тому, що українському суспільству сьогодні, як ніколи, потрібні розумні, талановиті спеціалісти в усіх галузях освіти, й особливо – у закладах дошкільної освіти. Протягом багатьох десятиліть перебування України в складі Радянського Союзу складалася думка, що із нашими наймолодшими громадянами – дітьми дошкільного віку – можуть працювати спеціалісти, які отримали освіту в педагогічних училищах і яка сьогодні прирівнюється до неповної вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. Вихователям закладів дошкільної освіти не обов'язково проходити курси підвищення кваліфікації, їхня заробітна плата є однією із найнижчих в освітній сфері та й взагалі, освітній процес у закладі дошкільної освіти є не стільки навчальним, скільки виховним, а сама дошкільна освіта є не обов'язковою. На жаль, саме такі держані підходи заклали уявлення в суспільстві, що дошкільна освіта є не фундаментальною в житті дитини, в закладі дошкільної освіти діти граються, а навчання почнеться лише зі школи.

Практика показує, що такі уявлення є не стільки хибними, скільки руйнівними для сучасної української дошкільної освіти. Сучасний вихователь – це педагог, який є першим вчителем у житті дитини. Від його

професійного рівня, особистісних якостей, ціннісних ставлень залежить майбутнє дитини, активного, свідомого, критично мислячого, відповідального, успішного громадянина незалежної України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що професійній підготовці майбутніх вихователів присвячено багато розвідок як педагогічних, так і психологічних. Як комплексну проблему, формування професійного рівня майбутніх вихователів, розглядають адепти вітчизняної дошкільної освіти А. Богуш, Г. Беленька, І. Дичківська, С. Нечай, Т. Філімонова та ін. В українському дошкільні сформувалися наукові школи, дослідники яких вивчають різні аспекти як виховання дітей дошкільного віку, так і науково-методичний, педагогічний супровід (під керівництвом А. Богуш – лінгводидактичні дослідження в сфері дошкільної освіти; під керівництвом Л. Артемової – ігрова діяльність та моральне виховання дітей дошкільного віку; під керівництвом Т. Поніманської – проблеми гуманізації освітнього процесу в ЗДО та ін.) [1, с. 14–17].

Проте, враховуючи сучасні виклики, які з'явилися в українському суспільстві за останні два роки: COVID-19, повномасштабна війна росії проти України, та які «породили» локауту, блекауту, змушені міграції, обмеження в вільному спілкуванні тощо, змінюються й вимоги до професійного рівня майбутніх вихователів.

**Мета статті.** На основі науково-педагогічних джерел уточнити поняття «професійна підготовка майбутніх вихователів» та виокремити частку в цьому процесі громадянської освіти.

За для досягнення поставленої мети ми користувалися методами теоретично-аналітичного опрацювання наукових джерел. Проте основу дослідження становлять емпіричні методи: спостереження, опитування, порівняння.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна підготовка майбутніх вихователів лежить у площині різних освітніх сфер: законодавчої, методичної, філософської, психологічної, культурологічної та ін. В освітньому просторі сучасної України відбуваються значні зміни, які стосуються всіх цих сфер.

На законодавчому рівні дошкільна освіта є «обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні» (ст. 4 ЗУ «Про дошкільну освіту») [2] й має на меті забезпечити всебічний розвиток дитини. Також із введенням в дію Базового компонента дошкільної освіти відбулися й зміни й в освітніх підходах. На цьому етапі освітнього процесу до осо-

бистісно орієнтованого й діяльнісного підходів додається компетентнісна парадигма, яка має реалізовуватися в усіх, без виключення, освітніх напрямках [3].

Відповідно, для реалізації поставлених завдань змінюються й вимоги до рівня професійної компетентності вихователя. Ми суголосні із багатьма вітчизняними дослідниками, які доводять, що професійна підготовка вихователя залежить від якісно організованого освітнього середовища [4]. Але на наше переконання не менш важливим фактом підготовки є планування освітньо-педагогічних програм для майбутніх вихователів, де окрім дотримання принципів демократизації, гуманності та ціннісних орієнтацій, вагомим компонентом є підбір навчальних дисциплін [5, с. 143].

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на введення до всіх освітніх професійних програм громадянознавчих курсів. У цьому напрямі на найвищому законодавчому рівні держави зроблено кроки: у 2018 році прийнята Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [6], імплементація положень якої знайшла своє відображення в освітніх нормативно-правових документах різних рівнів, у тому числі й із дошкільної освіти [2; 6].

Сучасний вихователь незалежної України має володіти знаннями, уміннями та навичками, мати свідомі переконання та ставлення в сфері громадянської освіти. Всі ці знання, уміння, досвід, ставлення та цінності є не чим іншим, як громадянськими компетентностями, які мають сприяти виконанню надважливих завдань, які суспільство ставить перед вихователем:

- навчання дітей дошкільного віку знань про Україну, українські звичаї та традиції; розуміння приналежності до української культури;

- розвиток умінь та навичок соціалізації в сім'ї, громаді, державі; дотримання правил поведінки в суспільстві; розуміння важливості прав людини і громадянина в житті кожної дитини;

- виховання поваги до української (державної) мови; формування гармонійних відносин у суспільстві, які сприяють досягненню спільних цілей, уникаючи конфліктів; формування власного суспільного досвіду комунікування, сповідуючи норми моралі, дотримуючись права власної гідності та ін.

Виконуючи зазначені завдання, можемо сказати, що в освітньо-професійних програмах, які пропонуються для підготовки майбутніх вихователів у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького зі спеціальності «012 До-

шкільна освіта» на освітніх рівнях бакалаврів та магістрів читаються дисципліни: «Громадянська освіта та права дитини», «Методика викладання громадянської та соціальної освітніх галузей», «Громадянська освіта: теорія й практика». Саме тому, маючи досвід викладання цих дисциплін, ми можемо поділитися таким досвідом.

1. Нашим здобувачам освіти не вистачає знань про рідний край, державу України, українські звичаї та традиції. Такий висновок ми зробили із кілька річного викладання вказаних дисциплін, яке починається вхідним діагностуванням. Серед кількох блоків запитань традиційно ми запитуємо й про важливі історичні, культурні події із життя України. Із результатами (подані в відсотках) можна ознайомитися на діаграмі (рис. 1). На що ми звертаємо увагу: є питання, які має знати кожний українець / українка, незалежно від рівня освіти, гендерних, релігійних чи інших вподобань. Наприклад, першим Президентом України багато хто називає Михайла Грушевського, замість Леоніда Кравчука. І навіть на таке просте, на наш погляд, питання про «Щедрик», дехто відповідає, що це колискова або колядка?



Рис. 1. Порівняльна таблиця вхідного діагностування по громадянській освіті здобувачів освіти ОС «бакалавр» за 2020–2022 роки

2. Ураховуючи виклики, які сьогодні є перед українським суспільством з боку росії, її агресивних зазіхань на незалежність нашої держави, ми вважаємо за необхідне включати до громадянознавчих курсів блок історико-культурних питань. Проте, це мають бути не лекції, а виключно практичні заняття у форматі лабораторних, воркшопів, занять-колажів.

Наприклад, організовуючи лабораторне заняття із важливих історичних віх нашої держави, ми використовуємо QR-коди, через які надаємо доступ здобувачам освіти до перевірених джерел із історії України. Ці тексти є невеликі, прості для опрацювання. Потім за допомогою сервісу Learning Apps ми створюємо різноманітні інтерактивні вправи на поєднання / складання пар / класифікацію тощо, які допомагають закріпити опрацьований матеріал.

Вихователь не є професійним істориком чи учителем історії. Але він / вона має володіти основними знаннями, які має передати нашим наймолодшим громадянам. Наприклад, чому наша держава названа Україною, звідки походить така назва; яке місто є столицею нашої держави, що таке столиця; яка мова є державною, чим відрізняється державна мова від рідної; чому в українській традиції є колядки, щедрівки й веснянки, чим відрізняються забавлянки від коліскових тощо.

3. Надзвичайно важливим завданням, яке сьогодні стоїть перед викладачем із педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти, є не просто передача знань здобувачам освіти, а формування в них навичок та здатностей до активного, творчого впровадження отриманого досвіду. Практичні навички можна отримати тільки в процесі активного та інтерактивного навчання. Невеликий експеримент щодо вказаної позиції дає нам підстави до такого висновку (див. рис. 2).



Рис. 2. Порівняльна таблиця результатів проведення теми «Уміння домовлятися. Компромід» за різними методиками

Розглядаючи тему «Уміння домовлятися. Компромід» для однієї групи ми провели практичне заняття, основою якого були інформаційні блоки про те, що таке компромід та правила спілкування в суспільстві.

Для другої групи із цієї ж теми ми обрали інтерактивні методики й провели заняття в формі міні-тренінгу. Серед кількох вправ була дидактична вправа-гра «Апельсин» [7, с. 56].

Учасники об'єднуються в дві групи-команди. Й кожна отримує особисте завдання: дістати апельсин. Апельсин один, одна команда має його дістати для того, або отримати сік, інша – для цедри.

Команди мають час для обговорення, обрання стратегії. Сама гра триває до 5-ти хвилин. Після чого гра припиняється й триває обговорення.

Під час обговорення викладач задає питання:

– чи досягла цілі ваша команда?

– що вам заважало / сприяло виконанню завдання?

– що ви переживали в ході виконання завдання?

– досягти поставленої цілі було легко / важко? Чому?

– як ви вважаєте, чи потрібний компромід у життєвих ситуаціях? Чому?

За результатами двох практичних занять, ми бачимо, що здобувачі на відмінно засвоїли поняття, що таке компромід та які правила спілкування можна назвати успішними. Проте, у поясненні компромісу як цінності, здобувачі із 1 групи були не такі переконливі, як із 2-ї. А в практичній діяльності щодо досягнення компромісу й домовленості їхній рівень є значно нижчим. Такий результат дає нам підстави стверджувати, що будь-які теоретичні норми мають закріплюватися практикою, під час якої здобувачі «програють» ситуацію, моделюють, шукають варіанти щодо розв'язку тієї чи іншої педагогічної умови.

Навчити критично мислити, розвивати цю «м'яку» навичку як в дорослих, так і дітей, залишається одним із ключових завдань сучасної освіти. Цікавою методикою для вирішення цього завдання є методичний прийом «ретроальтернативістики», суть якого зводиться до дуже простого запитання: «а що б було, якби...». Цей прийом поєднує в собі кілька мисленневих операцій: порівняння, абстрагування, уяву, фантазію, що є важливим у розвитку критичного мислення. Під час викладання тем «Права дитини», «Права людини й громадянина» ми використовуємо цей прийом, задаючи питання:

– а щоб б було, аби дитина не мала права на ім'я / освіту / захист від насильства;

– а щоб б було, аби при розлученні батьків, дитина відправлялася в інтернат.

Пошук відповідей на ці та інші запитання дозволяє здобувачам освіти розвивати критичне мислення, підбирати аргументи щодо розв'язку важливих соціокультурних питань. А головне, навчає їх підходити до вирішення ситуації, застосовуючи комплексний підхід. Уміння розмірковувати, прогнозувати, знаходити вихід із важких ситуацій, дозволить майбутньому фахівцю на практиці справитися із нестандартною ситуацією, знайшовши правильне, оптимальне рішення.

Окремо скажемо про таку професійну якість вихователя як емоційність та педагогічний вплив на дитину дошкільного віку [8, с. 150]. Від народження дитина, ніби «губка», вбирає емоційні стани від дорослого, а потім наслідуює їх. На певному етапі життя дитини вихователь є для неї прикладом, зразком, еталоном. Саме тому, ми вважаємо, що загальний рівень культури

та емоційний інтелект є важливими навичками у становленні професійного рівня майбутнього вихователя.

Уміння керувати власними емоціями, навчати емпатії – це завдання, які не можна вирішити за одне заняття. Як і іншим «М'яким» навичкам, ним потрібно постійно навчатися, вдосконалювати, розвивати. Одним із дієвих практичних підходів є методика сторітеллінгу. Через ненав'язливу, захоплюючу, виховну розповідь або історію ми можемо пояснити що таке «добре», а що «ні»; розвинути почуття; створити мотивацію; вплинути на переживання та ін. Приклади із громадянської освіти є прекрасними додатками для створення історій за методикою сторітеллінгу.

Як ми вже згадували, нашим здобувачам освіти бракує знань про Україну, українців, українські звичаї й традиції. Невелика дидактична вправа-гра, яка розпочинається: «А ви знаєте про те, що в Україні є співучі піски... / одним із наймістичніших місць є... / українська трембіта визнана ...» дозволить не тільки повідомити цікавий факт із життя українців, а й підготувати історію в форматі сторітеллінгу, яка в пізнавальному, динамічному стилі познайомить слухачів із сторінкою соціокультурного життя громади, сприятиме розвитку їхнього критичного мислення, емоційного інтелекту та матиме якісні показники педагогічного впливу на дитину.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Професійний розвиток майбутніх вихователів є важливим освітнім завданням. При цьому громадянська освіта, на наше переконання, є основою навчання, яке отримує людина впродовж життя. Починаючи від соціалізації людини до її професійного становлення, успішності в житті – в усьому є частка громадянської освіти. З дитячих років дитина має навчатися норм і правил поведінки в суспільстві, розуміти важливість дотримання прав людини і громадянина, бути критично мислячою та медіаграмотною. В усіх цих починаннях наставником мають бути дорослі – батьки, вихователі. Саме тому рівень освіти дорослих, які є першими педагогами в житті дитини, має бути високим, якісним і головне громадянським.

Громадянська освіта у професійній підготовці майбутніх вихователів є важливим компонентом навчання. Вона може викладатися як окремим предметом, так і бути інтегрованою в різні освітні предмети, що є перспективою для подальших наукових розвідок.

#### Список бібліографічних посилань

1. Ворошчук О. Розвиток науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021. № 2(106). С. 13–24.
  2. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 року № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#top>
  3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
  4. Дичківська І.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 40 с.
  5. Степанова Н.М., Єнгальчева І.В., Коваленко О.А. Європейські соціальні цінності та їх вплив на професійне становлення майбутніх педагогів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2021. Спецвипуск. Т. 2. С. 142–145.
  6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. (в редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 8 жовтня 2022 р. № 893-р) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (дата звернення 15.11.2022).
  7. ABC. Teaching human rights: practical activities for primary and secondary schools. New York; Geneva: United Nations, 2004. 163 p.
  8. Прокопенко І.Ф., Мкртчян О.А. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 2019. Вип. 61. С. 146–164.
- #### References
1. Voroshchuk, O. (2021). Development of scientific and pedagogical schools in the field of preschool education of Ukraine (second half of the 20th century – beginning of the 21st century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(106): 13–24 [in Ukr].
  2. About preschool education. Law of Ukraine dated July 11, 2001 No. 2628-III. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#top> [in Ukr].
  3. Basic component of preschool education in Ukraine. Retrieved from [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) [in Ukr].
  4. Dychkivska, I.M. (2018). Theoretical and methodological principles of Training of future educators of preschool institutions for innovative pedagogical activity: Abstract of Doctor's dissertation of Pedagogy. Kharkiv. 40 p. [in Ukr].
  5. Stepanova, N.M., Yengalycheva, I.V., Kovalenko, O.A. (2022). European social values and their impact on the professional formation of future teachers. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Special issue. Vol. 2: 142–145* [in Ukr].
  6. Concept of development of civic education in Ukraine: Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 3, 2018 No. 710-p. (as amended by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 8, 2022 No. 893-p). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> [in Ukr].
  7. ABC. Teaching human rights: practical activities for primary and secondary schools. New York; Geneva: United Nations, 2004. 163 p.
  8. Prokopenko, I.F., Mkrtychyan, O.A. (2019). Modern studies of the problem of professional training of future educators in pedagogical theory and practice. *Collection of scientific works «Pedagogy and psychology»*, 61: 146–164 [in Ukr].

**STEPANOVA Nataliia**

PhD in Philosophy, Associate Professor of Preschool Education Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

**TRAINING OF THE FUTURE EDUCATORS: A CIVIC EDUCATION ASPECT**

**Summary.** Introduction. The Ukrainian education of the XXI century is constantly searching for qualitative transformations. The changes concern all sections of the educational process including the professional training of the future teachers. Focusing on the preparation of students for their future teaching practice, we divide this process into several stages. Firstly, the education of a person himself (hardskills), the improvement of his key competencies and media literacy. Secondly, his becoming a professional, a teacher-educator who has to work with the youngest citizens of our country. Civic education is a unifying factor in the training.

**Purpose.** The aim of our investigation is to point out the importance of civic education in the training of the future educators. These methods and techniques can be used to implement the task.

**Methods.** We used methods of the theoretical and analytical processing of the scientific sources during our research. However, the basis of intelligence is empirical methods. They are observation, survey and comparison.

**Results.** Civic education refers to such types of education that do not have any frameworks or limitations. The following education should be throughout a person's life. We can study the meaning of the terms civic position, responsibility, laws, norms of behavior and your dignity, but to have knowledge is not enough. It is necessary to develop constantly civic competences that apply to all spheres of an individual's life without exception. This will allow not only to understand your own role in the life of


the state but also to be an active participant in qualitative changes relating to the state, community and family. Also, civic education provides opportunities not only to increase your own levels of competence but to develop the ability to teach others and be an example in solving problems. This is an important indicator of the teacher's professionalism.


**Originality.** In our opinion, civic education is the basis education that a person receives throughout his life. There is a part of civic education in all spheres of the life starting from the socialization of a person to his professional formation and success in the life. A child should learn the norms and rules of behavior in the society, understand the importance of observing human and citizen rights, be critical thinker and media literate. The adults, parents and educators, should be mentors in all these endeavours. That is why the level of adult's education, who are the first teachers in a child's life, has to be of a high quality, but the main point is a civic education aspect.

**Conclusion.** Civic education in the professional training of the future educators is an important component of education. It can be taught either as a separate subject or be integrated into various educational subjects.

**Keywords:** professional training of the future educators; civic education; didactic game techniques; storytelling.

Одержано редакцією 19.11.2022  
Прийнято до публікації 06.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-62-68>

 <https://orcid.org/0000-0001-6263-4744>

**ВІНТЮК Юрій Володимирович**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології,  
Національний університет «Львівська політехніка»,  
e-mail: yurvin@ukr.net

УДК 378.4.016:159.9(091)(045)

**ПРИНЦИП ІСТОРИЗМУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ І ДІЯЛЬНОСТІ  
ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ**

Розглянуті питання, що стосуються різних аспектів впливу реалізації принципу історизму на процес підготовки і діяльності фахових психологів.

Здійснено огляд наукових публікацій за темою дослідження, з'ясовано наявні підходи до її вивчення.

Розглянуто сутність історичного підходу в науці та психології; історичний аспект підготовки психологів; з'ясовано історичний аспект роботи фахового психолога.

Зроблено висновки з проведеної роботи і намічено перспективні дослідження у даному напрямку.

**Ключові слова:** принцип історизму; історичний аспект підготовки фахівців; історичний аспект вивчення психології; історичний аспект становлення фахового психолога; історичний аспект роботи з клієнтом.

**Постановка проблеми.** Історія – складна, неоднозначна, але вкрай важлива наука, яка не має чіткого й загально визнаного

пояснення її призначення у суспільстві. Поширеною є думка, що призначення історії полягає в тому, щоб допомогти кожній людині більше дізнатися про своє походження й призначення у світі; з її допомогою людина може дізнатися важливі факти про свій край, рід, народність, націю, їхнє становлення й розвиток. В історії можна знайти багато видатних особистостей, які зробили внесок у розвиток різних галузей людської діяльності, передусім освіти, науки і культури. Крім того історія показує людям помилки, зроблені предками, і дає змогу не повторювати або навіть і виправляти їх. Дана обставина робить актуальним завдання належного висвітлення даної теми.

**Мета роботи:** розглянути різні аспекти впливу реалізації принципу історизму на процес підготовки і діяльності фахових психологів.

**Завдання дослідження:**

- здійснити огляд наукових публікацій за темою дослідження, з'ясувати наявні підходи до її вивчення;
- з'ясувати сутність історичного підходу в науці та психології;
- розглянути історичний аспект підготовки психологів;
- висвітлити історичний аспект роботи психолога;
- зробити висновки з проведеної роботи і намітити перспективних досліджень у даному напрямку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Публікацій у доступній фаховій літературі на дану тему виявлено не багато, передусім вони стосуються вивчення історії психології в процесі підготовки майбутніх фахових психологів. Виходячи з наявного, передусім необхідно відзначити наступні публікації: І.М. Євченка і А.М. Маслока [2], С.М. Жукова і Т.В. Жукова [3], Н.В. Гриньова [4], О.П. Коханової [5], М.С. Корольчука і П.П. Криворучко [6], М.М. Махнія [9], В.А. Роменця [11; 12; 14], В.А. Роменця і І.П. Манохи [13], Р. Сміта [15], В.В. Ягупова [16], власну працю [1], публікації груп авторів [7], [8], [10] та деякі інші.

У працях науковців на дану тему відзначається, що історія психології є важливою для професійних психологів дисципліною, і не лише через те що вона поєднує в собі знання з багатьох інших галузей знань. Її зміст складають ті знання, які отримані з інших курсів – загальної, вікової, педагогічної чи соціальної психології, тощо; і саме історія психології дозволяє звести ці знання в єдину цілісну систему, зрозуміти логіку появи і подальшого розвитку сучасної психологічної науки, причини зміни її предмету, підходів, методів, основної проблематики тощо. Відповідно, даний предмет спрямований на підвищення професійної компетентності психолога, збагачення та поглиблення психологічних знань.

Набуття знань із історії психології збагачує та розвиває аналітичне мислення майбутніх фахових психологів, оскільки дає уявлення не тільки про сучасне психологічне знання, а й показує його зародження та розвиток у процесі еволюції науки. Це дозволяє глибше й адекватніше усвідомити психологічні явища та концепції, які їх пояснюють. Значення даної дисципліни полягає в тому, що її зміст, по суті, є основою професійної культури, необхідної для психологів у будь-якій галузі та виді діяльності.

Історія психології розповідає не тільки про дослідження зроблені в минулому, отримані дані, але і дозволяє ширше поглянути на професію психолога. Психологія як

наука розвивалась під впливом багатьох галузей діяльності, тому знання її історії дозволяє краще розуміти психологію загалом. Найбільшого впливу психологія зазнала з боку філософії, оскільки вона з самого початку свого становлення була орієнтована на неї, оскільки виникла в надрах філософії. Вивчаючи історію психології можна проаналізувати її зв'язки з іншими дисциплінами, їхні впливи та інтеграцію одної в іншу. Дана дисципліна несе в собі багаторічний досвід психологів минулого, саме тому її вивчення є вкрай важливим для становлення професійного психолога.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що значення вивчення історії психології для процесу підготовки майбутніх фахових психологів у наявних публікаціях висвітлено достатньо повно, як і сам процес набуття історичних знань, проте інші аспекти задіяння принципу історизму в підготовці та діяльності фахових психологів висвітлено недостатньо; цілісний розгляд різних аспектів даної проблеми у наявних публікаціях також відсутній. Саме висвітленню не вивчених сторін проблеми присвячено дане дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно з концепцією запланованого та проведеного дослідження буде розглянуто різні аспекти застосування принципу історизму в процесі підготовки і діяльності фахових психологів.

1. Принцип історизму в науці та психології. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження дозволяє констатувати, що їх особливістю є увага до історичних аспектів психологічної науки, яка дедалі посилюється. Незалежно від сфери діяльності та використаних підходів всіх їх об'єднує застосування принципу історизму: в наукових дослідженнях, зокрема, у психології, педагогіці, а також у практичній діяльності фахових психологів і в процесі їхньої підготовки.

На основі аналізу згаданих, а також інших робіт у цій сфері можна сформулювати основні вимоги історизму, який надає особливого значення специфічному контексту, тим умовам, в яких відбувається формування психіки, набуття знань і становлення діяльності: у певній культурі, географічному розташуванні, а також історії становлення того чи іншого питання.

На сьогодні історизм – який сформульований і реалізується у вигляді наукового принципу та відповідного йому підходу – є необхідною умовою науковості, у будь-якій сфері людського знання. Тому розпочати розкриття теми доцільно зі з'ясування його відношення як до наукової психології, так і до процесу підготовки майбутніх

фахових психологів; а потім і до професійної діяльності практичних психологів.

Принцип історизму давно став неzapе- речною вимогою до науковості, у різноманітних сферах діяльності. Стосовно проблем психології і педагогіки, він передбачає врахування того, що філогенетичний та онтогенетичний розвиток людини не тотожні один одному. Відповідно до цього, завдання науковця полягає в генетичному дослідженні складових психічного процесу, який розгортається в часі. Причому таке дослідження повинно охопити весь процес розвитку конкретного психічного явища, врахувавши всі можливі зміни – від появи до зникнення – та пояснити його сутність, призначення й особливості.

Розуміння психіки як продукту історичного розвитку зумовило необхідність створення відповідного, а саме історичного підходу до її вивчення. Такий метод виникає внаслідок взаємодії і поєднання двох ідей – принципу розвитку та принципу об'єктивного, експериментального вивчення психіки. В результаті принцип розвитку стає детермінуючим для пояснення процесу в його цілісності, а умовою адекватного розуміння процесу розвитку стає дослідження, яке дозволяє виявити існуючі закономірності, зрозуміти сутність генетичного процесу [4, с. 8].

Принцип історизму належить до основних у сучасній науці. Він вимагає розгляду відомих історичних фактів, подій і явищ у відповідності до конкретно-історичних обставин, у їхньому взаємозв'язку та взаємозумовленості. Відповідно, кожне історичне явище повинно вивчатися в динаміці, тобто дослідник повинен встановити як воно виникло, які етапи розвитку пройшло, яким стало у той чи інший відтинок часу. Принцип історизму вимагає також, щоб будь-яке явище вивчалось в зв'язку з конкретним історичним досвідом, і висвітлювалося з врахуванням подальших подій.

Принцип історизму запобігає перетворенню історії на сукупність випадкових, необ'єктивно відібраних фактів, подій і явищ. Згідно з його вимогами, наявні відомості про певні події чи факти будуть служити необхідною основою наукових досліджень тільки за умови належного опрацювання всієї сукупності відомих фактів, а не окремих випадкових даних. У такому розумінні історизм піднято до рівня наукового мислення, що дозволяє включитися в історичний процес, зрозуміти його, пояснити мотиви вчинків і діяльність історичних діячів, мислителів, науковців, виявити те нове, що вони внесли в науку та практику порівняно з попередниками [6, с. 12].

Принцип історизму дозволяє розуміти будь-які явища дійсності, зокрема, психічні явища, в динаміці, у процесі їхнього виникнення і становлення. Якщо використати його до оцінки, наприклад, течій і напрямків психології, то схема розгляду може бути такою: коли, де й як певна течія виникла; що вона становила зі себе в період своєї появи і розвитку; чому згодом почала зазнавати змін, її програми, підходи і методи; стратегічні та тактичні завдання цієї течії чи напрямку на різних етапах діяльності; чим у кінцевому підсумку стала ця течія чи напрямок у кожному конкретний історичний період.

Важливість історичного підходу стосовно психологічного знання стала зрозумілою ще в античні часи, коли основи всіх майбутніх наук перебували в зародковому стані. Основположник психології, давньогрецький мислитель Аристотель, автор першої психологічної праці «Про душу», цілу главу у своєму трактаті присвятив розгляду наявних знань із предмету дослідження його попередників. Саме через наявність такого підходу Аристотеля вважають не лише основположником психології, але й історії психології. Звідси бере початок принцип історизму в психології, який згодом отримав обґрунтування інших мислителів і науковців, і тепер не викликає сумнівів.

*Принцип історизму в психології* сьогодні є одним з наукових принципів дослідження дійсності, природних феноменів і суспільних явищ у динаміці, процесі їхніх змін, розвитку в часі, в їх закономірному послідовному розвитку. Цей науковий принцип вимагає здійснювати аналіз об'єктів дослідження в зв'язку з конкретними історичними умовами їхнього існування, в контексті певного часу, у їхньому постійному розвитку, тобто у минулому, теперішньому та майбутньому.

На початку ХХ ст. вітчизняний вчений С.Л. Рубінштейн, досліджуючи філософські основи психології, встановив, що «людська психологія, людські почуття – продукт історії». Він виходив з міркування про те, що «Розвиток п'яти головних відчуттів є результатом всієї попередньої всесвітньої історії». Ці ідеї поступово розвивинулися у вітчизняній психології, вони лягли в основу основних напрямків наукової психології. З позицій цього підходу вивчалися роль праці, значення мови і спілкування для виникнення й розвитку свідомості людини. Дане питання розроблялося в межах трьох підходів:

– онтогенез – передбачає вивчення розвитку індивідуального в людині, її поведінки і самосвідомості, що формуються протягом життя під впливом соціуму;



– філогенез – тлумачить розвиток людини як біологічного виду, розглядає еволюцію типової для всього виду поведінки і психіки;

– історіогенез – розглядає розвиток соціально значущих знакових систем як символів психічного, вивчає еволюцію соціокультурної поведінки та свідомості людини [2, с. 10–11].

Німецький філософ М. Хайдеггер із цього приводу відзначав: «Буття історія визначається доречністю, що вміщає буття, в яке вміщені як доречність, так і певна місцевість, даючи знати про самих себе, вони утримують себе. Звідси походять уявлення про епохи історії буття, причому епоха означає тут не часовий відрізок того, що відбувається, а становить основну рису доречності, неодмінне творення нею самої себе, тобто це буття в аспекті заглиблення в сутнісне. Послідовність епох, які визначаються буттям, не випадкова, але їй не може бути визначена як неминуча» [8]. Отже, вчений вважає, що як соціальна пам'ять визначається подіями, так і індивідуальна свідомість людини також детермінована ними. Однак наповненість певною мірою переживається людиною в межах відповідної соціальної концепції часу, яка наявна у конкретній спільноті, до якої вона належить. Людині писемних культур властива так звана історична свідомість, тобто переживання історії соціуму і свого життя в наявній послідовності подій.

Поступово у світовій і вітчизняній науці сформувалося розуміння того, що феномен особистості людини – факт історичного розвитку культури. При цьому кожна історична епоха виробляє специфічну, відповідну їй ментальність; історично зумовлені зміни умов життя не тільки впливають, а часто і визначають розвиток психіки людини, особливості її особистості та індивідуальності. Феномени буття та розвитку особистості завжди є історично обумовленими, а індивідуальна свідомість будь-якої людини включає саме історичну свідомість. Розуміння людини і її психологічних особливостей є неможливим поза межами історичних процесів. Відповідно, знання історичного розвитку й історично обумовлених змін будь-якого психічного явища забезпечує його адекватне пояснення та розуміння. Історичний контекст події при цьому виступає як особливий ланцюг подій, соціальних процесів і явищ, які в своїй сукупності складають суспільне буття.

2. Історичний аспект підготовки майбутніх фахових психологів. Не тільки виникнення, розвиток але й вивчення психології неодмінно містить історичний аспект,

який присутній при вивченні будь-якої теми з психології. Так, при вивченні теми «Темперамент» потрібно розпочинати з розповіді про те, як і коли виникла необхідність його дослідження. Відтак доцільно розповісти про спроби давньогрецьких лікарів, Гіпократів зокрема, поділити всіх людей на чотири типи; згодом про те, що як давньоримський лікар Гален, використавши цей поділ, створив першу типологію темпераментів.

Відзначене повною мірою стосується вивчення будь-якої іншої теми, зокрема «Характер», де виклад доцільно розпочинати з історичного екскурсу вивчення питання. Спочатку необхідно розповісти про те, що спроби поділити людей на певні типи – у відповідності до властивих їм особливостей поведінки – відомі з давніх часів. Зокрема, перші відомі спроби були зроблені астрологами Сходу та філософами у Стародавньому Китаї. В античні часи, у Стародавній Греції, класифікацію характерів створив Платон; вона була пов'язана з його вченням про душу. Він виділяє три сторони душевного життя: розум, волю і почуття – а індивідуальні особливості, як він вважав, залежать від переважання тої чи іншої частини душі. Виходячи з цього положення, Платон виділяє різні типи характеру [12, с. 65].

Не тільки будь-яку тему, з психології зокрема, потрібно вивчати з самого початку появи і дослідження певного питання, саму психологію також необхідно вивчати з вивчення її історії. З цього приводу історик психології М.Г. Ярошевський констатує наступне: «Історія психології – це життєпис, життєрозуміння цієї науки». Тобто, якщо будь-хто хоче зрозуміти, чому саме такою є психологія сьогодні, необхідно спочатку дізнатися про те, як вона виникла, і як відбувався хід її становлення та розвитку. Крім того, знання історії психології систематизує та надає значення тій психологічній інформації, яка вже відома, сприяє її різнобічному сприйманню [5, с. 6]. Так розуміння минулого дозволяє пояснити наявне і побачити перспективи на майбутнє.

Крім цього, вивчення історії психології об'єднує всі галузі психологічного дослідження і проблеми сучасної психології, що дозволяє виявити зв'язки між різноманітними ідеями, підходами, поглядами, теоріями та концепціями. Історія психології дозволяє ознайомитися не лише з різними фактами та історичними подіями, але й навчає мислити, розуміти і оцінювати конкретні психологічні явища та підходи до їх вивчення. Значення вивчення історії психології полягає також у тому, що ці знання

є основою професійної культури психологів у різноманітних сферах їхньої діяльності.

З наведеного слідує, що стосовно підготовки майбутніх фахових психологів необхідно розглянути історичний аспект даної проблеми, передусім *принцип історизму у педагогіці*. Даний принцип для наукової педагогіки належить до найважливіших. Це пояснюється тим, що до обов'язкових завдань педагога належить необхідність перебудувати виявлені раніше дані у своїй галузі ще до початку експерименту. Тому пошук аналогічних досліджень у минулому, використання досвіду попередників, методик чи способів їх застосування дають науковцю можливість здійснювати порівняння, знаходити аналогії, виявляти найістотніші та найстійкіші зв'язки явища, яке досліджується, протягом тривалого часу, дозволяє виявити наявні тенденції, зміни педагогічних процесів та явищ тощо [10, с. 21].

У педагогіці дія принципу історизму розширюється, оскільки якщо переважно науковець перед власним дослідженням просто спирається на досягнення попередників, відзначає, хто і що з'ясував раніше, то в педагогічних дослідженнях історія стає однією з обов'язкових умов доказу достовірності одержаних результатів. Все, що може бути підтверджено в історії педагогіки, неодмінно сприймається як доказ вірності ідеї, тому історизм у педагогіці визначає вихідні позиції науковця при проведенні експериментального дослідження. Відповідно, поза історизмом розкриття важливих питань педагогіки сатє неможливим; а формула сучасного наукового психолого-педагогічного дослідження є такою: «Із минулого через сучасне у майбутнє». Виходячи з наведеного, кожне психолого-педагогічне дослідження починається зі з'ясування особливостей історичного розвитку проблеми, яка цікавить вченого. Історичний аналіз наукових ідей залишається найважливішим напрямком психолого-педагогічних досліджень, зокрема, як вступ до будь-якої наукової праці. Дана обставина повинна стати головною умовою історичного аналізу проблеми.

3. Історичний аспект професійної діяльності психолога. Якщо підготовку майбутнього фахового психолога можна розглядати як процес формування його професійної компетентності, то всю подальшу професійну діяльність можна розглядати як її постійне вдосконалення. І цей процес не тільки має свою історію, але й передбачає подальше розширення та поглиблення знань з «Історії психології»; а також використання під час проведення досліджень і генерування нових знань тих самих підходів і принципів, які є спільними для засто-

сування історичного підходу в інших видах діяльності, як науковця, так і практикуючого психолога.

Базовою вихідною категорією, яка характеризує процес формування особистості фахівця – визначає мету, завдання, зміст й основні етапи взаємовпливу професії та особистості, поступове набуття нею необхідного професійного досвіду, вдосконалення необхідних знань, практичних вмінь і навичок, а також формування професійно значущих якостей – є *професійний розвиток*. Під цим поняттям розуміють «...зміни психіки, які відбуваються в ході освоєння певної професії: як здобуття освіти, так і подальшого виконання трудової діяльності» [16, с. 14]. Дане поняття включає: виникнення професійних намірів, професійну освіту, професійне дозрівання, формування, саморозвиток і подальше вдосконалення суб'єкта праці. Дослідження психолого-педагогічних особливостей професіоналізму фахівця, формування його компетентності в професійній діяльності дозволяє фіксувати важливі позитивні зміни, які відбуваються під час її набуття.

Через це необхідно враховувати історичний аспект особистісно-професійного розвитку фахівця, який становить зі себе процес розвитку особистості в професійному середовищі, спрямований на максимальну реалізацію її фізичного, духовного, особистісного та професійного потенціалу в професійній діяльності, а також на досягнення необхідних результатів у ній. Тобто поняття «професійний розвиток» стосовно особистості фахівця можна охарактеризувати наступним чином [16, с. 23]:

- це мета, сенс і відповідна цінність професійної культури, як в особистісному, так професійному плані;

- він передбачає складний і багатограний процес, який потребує наявності особистісного та професійного розвитку, визначений соціальними, професійними та іншими вимогами;

- містить результат постійного пошуку можливостей виявлення та вирішення зовнішніх і внутрішньоособистісних протиріч, які можуть виникати у діяльності за фахом;

- необхідність особистісної та професійної самореалізації фахівця в особистісній сфері та професійній діяльності; а також успішної професійної діяльності за фахом;

- подальший професійний розвиток спеціаліста, який має певні обмеження і пов'язаний з подоланням різного роду психологічних бар'єрів.

Проте не тільки процес становлення та подальшого вдосконалення фахового психолога має свою історію. Його взаємодія, з

кожним клієнтом, також має виражений і вагомий історичний аспект, який передбачає реалізацію принципу історизму при виконанні професійних посадових обов'язків. Аналогічно до того, як лікар, здійснюючи взаємодію з клієнтом, при кожному її акті здійснює записи, тобто веде «Історію хвороби», алогічну діяльність здійснює і практичний психолог.

Історія роботи психолога з клієнтом – перше, на що звертають увагу, аналізуючи взаємодію фахівця з тими, хто звернувся за допомогою. Для цього фахівцю необхідно заповнювати всі дані про клієнта так, щоб за необхідності не виникло додаткових запитань, а у нього завжди була повна інформація про перебіг симптомів і результати психологічних впливів. Змістовні та чіткі записи історії психологічної допомоги є свідченням високої якості психологічно-консультаційного процесу.

Психологічна карта (або психологічна справа) – це сукупність документів, що містить зроблені психологом характеристики, заповнені бланки методик, протоколів зустрічей, висновки тощо, персонального обліку клієнта, які містять максимально повні відомості про психологічні особливості, емоційний стан людини та результати діагностичної, консультативної та інших видів психологічної роботи психолога з ним [7]. Структура Психологічної карти фіксує всі зміни, виявлені у процесі взаємодії психолога з клієнтом.

Об'єктивність розгляду психічних явищ – неодмінна вимога при їх вивченні, тому завжди необхідно прагнути до встановлення об'єктивних причин їх виникнення. Виходячи з цього необхідно, щоб різні психічні явища розглядалися в єдності з тими зовнішніми чинниками та внутрішніми умовами, в яких вони виникають і проявляються. Проведення психологічних спостережень, у випадку роботи практичного психолога з клієнтом зокрема, відповідно до цього означає реалізацію на практиці одного з основних принципів психології – детермінізму, як причинної зумовленості психічних явищ причинами, що їх породжують [7].

У Психологічній карті ведуться протоколи кожної зустрічі, які містять інформацію про виконану роботу і одержані результати. Крім цього, у роботі практичного психолога є ще спеціальна документація, яка забезпечує змістовну та процесуальну сторони повсякденної професійної діяльності. До такої документації належать різні психологічні висновки: протоколи діагностичних обстежень, корекційних занять, бесід, інтерв'ю, корекційні карти; карти історії психічного розвитку; виписки із психологічних висновків і карт розвитку тощо.

## **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

1. З'ясовано, що принцип історизму є незаперечною вимогою до науковості, у різноманітних сферах знання та діяльності, психології зокрема, і передбачає врахування того, що філогенетичний та онтогенетичний розвиток людини не тотожні один одному. Відповідно до цього дослідження повинно охоплювати весь процес розвитку конкретного психічного явища, врахувавши всі можливі зміни – від появи до зникнення – і пояснити його сутність, призначення та особливості.

2. Встановлено особливості реалізації принципу історизму в процесі підготовки майбутніх фахових психологів; з його врахуванням до обов'язкових завдань педагога належить необхідність перебудувати виявлені раніше дані у своїй галузі ще до початку експерименту. Пошук аналогічних досліджень у минулому, використання досвіду попередників, методик чи способів їх застосування, або показників і критеріїв дають науковцю можливість здійснювати порівняння, знаходити аналогії, виявляти найістотніші та найстійкіші зв'язки досліджуваного явища.

3. Розглянуто особливості реалізації принципу історизму в професійній діяльності фахового психолога: його взаємодія, з кожним клієнтом, також має виражений і важливий історичний аспект, який передбачає реалізацію принципу історизму при виконанні професійних посадових обов'язків. Історію роботи з клієнтом відображає Психологічна карта – сукупність документів, що містить зроблені психологом характеристики, заповнені бланки методик, протоколів зустрічей, висновки тощо, персонального обліку клієнта.

У подальшому передбачено продовжити дослідження даної теми, зокрема, провести емпіричне дослідження впливу знань з історії психології на процес формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів.

### **Список бібліографічних посилань**

1. Вiнтюк Ю.В. Історичний аспект підготовки майбутніх психологів: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Herald Pedagogiki. Nauka i praktyka*. 2016. № 8. S. 59–65.
2. Євченко І.М., Маслюк А.М. Історія психології: філософський період; навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута», 2018. 252 с.
3. Жуков С.М., Жукова Т.В. Історія психології: навч. посіб. 2-е вид., допов., виправл. та переробл. Київ: Кондор, 2009. 232 с.
4. Історія психології: курс лекцій: навч. посіб. / уклад. Н.В. Гриньова. Умань: Візаві, 2012. 209 с.
5. Історія психології: від античності до початку ХХ століття: навч. посіб. / Авт-уклад. О. П. Коханова. Київ: Інтерсервіс. 2016. 235 с.
6. Корольчук М.С., Криворучко П.П. Історія психології. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2004. 248 с.

7. Карта клієнта психолога. URL: <https://fondeco.ru/uk/karta-klienta-psihologa-obrazec-sostavlenie-i-zapolnenie-karty-pervichnoi/>
  8. Мартін Гайдеггер про мислення, буття та нудьгу. URL: <https://kmb.ua/ua/article/martin-heidegger>
  9. Махній М.М. Історія психології: навч. посіб. Київ: Слово, 2016. 472 с.
  10. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. 3-тє вид. перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
  11. Роменець В.А. Історія психології XIX – початку XX століття. Київ: Вища школа, 1995. 614 с.
  12. Роменець В.А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ: Либідь, 2005. 915 с.
  13. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: навчальний посібник для ВНЗ. Київ: Либідь, 2003. 989 с.
  14. Роменець В.А. Історія психології: XVII століття. Епоха просвітництва: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2006. 1000 с.
  15. Смит Р. История психологии: пер. с англ. М.: Академия, 2008. 416 с.
  16. Ягупов В.В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА*. 2015. Т. 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 22–28.
- References**
1. Vintyuk, Y.V. (2016). Historical aspect of training future psychologists: foreign and domestic experience. *Herald Pedagogiki. Nauka i praktyka*, 8: 59–65. [in Ukr].
  2. Ievchenko, I.M., Masliuk, A.M. (2018). History of psychology: philosophical period. Kamianets-Podilskyi: Printing house "Ruta". 252 p. [in Ukr].
  3. Zhukov, S.M., Zhukova, T.V. (2009). History of psychology: tutorial, 2nd ed., supplement., corrected and revised. Kyiv: Kondor. 232 p. [in Ukr].
  4. Hrynyova, N.V. (comp.) (2012). History of psychology: course of lectures: tutorial. Uman: Vizavi. 209 p. [in Ukr].
  5. Kokhanova, O.P. (comp.) (2016). History of psychology: from antiquity to the beginning of the 20th century: tutorial. Kyiv: Interservis. 235 p. [in Ukr].
  6. Korolchuk, M.S., Kryvoruchko, P.P. (2010). History of psychology: textbook. Kyiv: Elga; Nika Center. 248 p. [in Ukr].
  7. Psychologist's client card. Retrieved from <https://fondeco.ru/uk/karta-klienta-psihologa-obrazec-sostavlenie-i-zapolnenie-karty-pervichnoi/> [in Ukr].
  8. Martin Heidegger on thinking, being and boredom. Retrieved from <https://kmb.ua/ua/article/martin-heidegger> [in Ukr].
  9. Makhnii, M.M. (2016). History of psychology: education manual. Kyiv: Publisher House "Slovo". 472 p. [in Ukr].
  10. Kurlyand, Z.N., Khmelyuk, R.I., Semenova, A.V. et al. (2007). Higher school pedagogy: education manual. In Z.N. Kurliand (Ed.). 3rd ed., supplement. and correct. Kyiv: Znannia. 495 p. [in Ukr].
  11. Romanets, V.A. (1995). History of psychology of the 19th – early 20th centuries. Kyiv: Higher School. 614 p. [in Ukr].
  12. Romanets, V.A. (2005). History of psychology: The ancient world. Middle Ages. Revival: tutorial for university students. Kyiv: Lybid. 915 p. [in Ukr].
  13. Romanets, V.A., Manokha, I.P. (2003). History of psychology of the 20th century: tutorial for universities. Kyiv: Lybid. 989 p. [in Ukr].
  14. Romanets, V.A. (2006). History of psychology: 17th century. The Age of Enlightenment: tutorial. Kyiv: Lybid. 1000 p. [in Ukr].
  15. Smyt, R. (2008). History of psychology. Trans. from eng. Moscow: Akademy. 416 p. [in Ukr].
  16. Yagupov, V.V. (2015). Professional development of a specialist's personality: concepts, content and features. *Naukovi zapysky NaUKMA*. Vol. 175. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota. (PP. 22–28). [in Ukr].

#### VINTIUK Yuriy

Ph.D in Psychology, Associate Professor of the Theoretical and Practical Psychology Department,  
Lviv Polytechnic National University

#### THE PRINCIPLE OF HISTORICISM IN THE PROCESS OF TRAINING AND ACTIVITY OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS

**Summary.** *Introduction.* History is a complex, ambiguous, but extremely important science, the purpose of which does not have a clear and generally accepted explanation of its purpose in society. It is widely believed that the purpose of history is to help each person learn more about his origin and purpose in the world; with its help, a person can learn important facts about his region, family, nationality, nation, their formation and development. In history, you can find many outstanding personalities who contributed to the development of various fields of human activity, primarily education, science and culture. In addition, history shows people the mistakes made by their ancestors and makes it possible not to repeat them, or even to correct them. This circumstance makes the task of careful coverage of this topic urgent.

*Purpose.* To consider various aspects of the influence of the implementation of the principle of historicism on the process of training and activity of professional psychologists.

*Methods.* Analysis, synthesis, systematization, specification, generalization.

*Results.* The influence of various aspects of the implementation of the principle of historicism in the process of training and activity of professional psychologists was considered.


*Originality.* For the first time, a thorough examination of the influence of various aspects of the implementation of the principle of historicism on the process of training


and activity of professional psychologists was carried out.

*Conclusion.* 1. It has been found that the principle of historicism is an indisputable requirement for science, in various fields of knowledge and activity, psychology in particular, and involves taking into account the fact that the phylogenetic and ontogenetic development of a person are not identical to each other. 2. Features of the implementation of the principle of historicism in the process of training future professional psychologists are established; taking it into account, one of the mandatory tasks of a teacher is the need to reconstruct previously discovered data in his field even before the start of the experiment. 3. The peculiarities of the implementation of the principle of historicism in the professional activity of a professional psychologist are considered: his interaction with each client also has a pronounced and important historical aspect, which involves the implementation of the principle of historicism in the performance of professional duties.

**Keywords:** the principle of historicism; the historical aspect of the training of specialists; the historical aspect of the study of psychology; the historical aspect of the formation of a professional psychologist; the historical aspect of working with a client.

Одержано редакцією 30.10.2022  
Прийнято до публікації 12.11.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-69-78>

 <https://orcid.org/0000-0002-0454-6065>

**КАБИШ Марина Юріївна**

кандидатка філологічних наук, докторантка,  
Інститут професійної освіти НАПН України  
e-mail: marinkabysh@gmail.com

УДК 373.5.091.321:005.336.5(045)

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН**

*Обґрунтовано позицію, що визначення педагогічних умов розвитку педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти є актуальним науково-практичним завданням.*

*Здійснено визначення поняття «педагогічні умови» як основного методологічного концепту досягнення мети дослідження.*

*Висвітлено концептуальні положення цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти.*

*Охарактеризовано визначені педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти: систематичне поповнення обсягу професійно-педагогічних знань викладачами загальноосвітніх дисциплін; сформованість у закладі професійної освіти гнучкої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; створення у закладі професійної освіти креативного освітнього середовища як чинника розвитку творчих здібностей усіх учасників освітнього процесу і забезпечення інтеграції змісту загальноосвітніх предметів з дисциплінами загально професійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.*

*Зроблено висновки, що кожна з визначених та обґрунтованих педагогічних умов спрямована на цілеспрямований розвиток професійної компетентності викладачів закладів професійної освіти. Водночас, при розробленні відповідної методики необхідно враховувати той факт, що лише їх єдність забезпечує системність, послідовність і цілеспрямованість досліджуваного процесу розвитку професіоналізму, творчого потенціалу цих педагогічних працівників.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність; професійна освіта; загальноосвітня підготовка; компетентність; педагогічні умови; викладач.

**Постановка проблеми.** Політичні та економічні зміни, виклики і загрози, пов'язані зі збройною агресією Росії проти України впливають на усі сфери життя суспільства та кожної конкретної людини. Не є винятком і сфера професійної освіти. Формуються нові вимоги до професіонала, від сучасної людини вимагається значна робота по постійному самовизначенню та побудові себе як фахівця. Це насамперед відноситься до педагога професійної освіти.

Сучасний викладач загальноосвітніх дисциплін має чітко усвідомлювати, що сенс його педагогічної праці в учнях, у їх підготовленості до життя, у здобутках випускників-кваліфікованих робітників на теренах боротьби за незалежність і процвітання української нації. Професіоналізм педагога є провідним фактором, що визначає якість підготовки фахівців будь-якого профілю, тому формування та розвиток педагогічної майстерності представляється найважливішою педагогічною проблемою. Це вимагає реалізації наукових підходів щодо цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін та створення таких обставин, які уможливають неперервний професійний розвиток педагогічних працівників задля якісної, продуктивної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників – політично свідомих, різнобічно розвинутих особистостей.

Педагогічна майстерність проявляється у високому рівні оволодіння педагогічною діяльністю на основі комплексу спеціальних знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, що дозволяють педагогу ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів та здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив та взаємодію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема педагогічної майстерності педагога, її формування та вдосконалення широко розроблялася і розробляється в педагогіці та психології у працях таких вчених, як С. Барбіна, А. Гриценко, І. Зязюн, В. Ковальчук, О. Красницька, П. Лузан, О. Лук, Н. Островерхова, О. Отич, В. Паламарчук, М. Палтишев, В. Семиченко, С. Сисоєва, Н. Теличко та ін. Питання професійної підготовки і розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців досліджували Л. Базиль, Р. Гуревич, Т. Герлянд, А. Гуржій, Л. Єршова, О. Кошук, В. Кручек, В. Курок, М. Пригодій, Л. Пуховська, М. Теловата, В. Ягупов та ін.

Педагогічні умови як результат відбору й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення конкретних цілей розглядають

у своїх дослідженнях вітчизняні вчені: В. Андреев, І. Арефьев, М. Гайдур, О. Герасименко, І. Гриненко, О. Заболотній, Т. Зубенко, С. Клімчук, Н. Теличко, С. Хатунцева, І. Шевченко, Л. Шовкун та ін.

**Метою цієї статті** є здійснення аналізу й узагальнення найвагоміших аспектів розвитку педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В останні роки в системі освіти з'явилися нові педагогічні тенденції – зміна цілепокладання у напрямі гуманізації, культуровідповідності та природовідповідності; посилення особистісної орієнтації змісту та технологій освіти; творча та розвиваюча спрямованість навчання. Вказані положення актуалізують обґрунтування обставин, за яких розвиток педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін має бути не інтуїтивним, а науковим, системним, продуктивним і цілеспрямованим.

Саме зазначені цілі були основою визначення принципів розвитку досліджуваної властивості особистості педагога. Вони відображають нормативні приписи і відповідають на запитання: яким має бути процес розвитку педагогічної майстерності викладачів. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок у тому, що загалом, попри актуальність розгляду цієї проблеми, можна назвати таку складність у її дослідженні, як визначення самого поняття «педагогічна майстерність». Результати аналізу наявних досліджень (І. Зязюн [1; 2], В. Ковальчук [3], О. Красницька [4], О. Отич [5], В. Семиченко [6], Н. Теличко [7]), присвячених аспектам розвитку педагогічної майстерності вчителів дали можливість формулювання власних поглядів на трактування сутності поняття у такій редакції: *«педагогічна майстерність викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти» – це інтегративна комплексна властивість особистості, що ґрунтується на досконалій професійно-педагогічній компетентності, забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності за рахунок синтезу знань, досвіду, цінностей і якостей педагога та виявляється у творчому розв'язанні професійно спрямованих завдань опанування учнями системою знань з дисципліни загальноосвітньої підготовки задля розвитку ключових компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників* [8].

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу,

одним із аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування та перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності. Рішення даного завдання нерідко викликає труднощі у дослідників, що може бути зумовлено такими причинами:

- 1) одностороннє уявлення дослідника про феномен ключового поняття «умови»;
- 2) підбір педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп;
- 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов (на що спрямовані виявлені умови в рамках конкретного дослідження);
- 4) слабка обґрунтованість вибору саме даних умов тощо.

Попередження виникнення подібних труднощів стає можливим при реалізації дослідження в кількох напрямках: аналіз та конкретизація змісту поняття «умови» та «педагогічні умови», уточнення класифікаційних груп педагогічних умов відповідно до їх орієнтації на характер та природу проблем, які покликані вирішити ці умови.

В останні десятиріччя задля розв'язання практичних завдань учені все більше орієнтуються на розробку педагогічних умов [9, с. 59], що актуалізує аналіз сутності, значення, механізмів визначення цього виду наукового знання. Натомість у педагогічних дослідженнях зустрічаємо розмаїття підходів до визначення суті, змісту цього наукового феномену. При цьому для витлумачення цього поняття і в дисертаційних роботах, і в енциклопедично-словникових працях автори використовують палітру таких ідентичних, на їх думку, за смыслом термінів, як «чинник», «фактор», «детермінанта», «обставина» тощо. Зокрема, філософський енциклопедичний словник так витлумачує це поняття: «Умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [10, с. 482]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «умова» тлумачиться як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [11, с. 1506]. Синонімічно досліджуваному поняттю використовується термін «фактор» – рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [11, с. 1526], який є причиною – явищем, що породжує інше явище та визначає його характер [11, с. 1601] і є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, що зумовлюють певні вчинки [11, с. 1140].

Принагідно зазначимо, що фактори «існують об'єктивно, незалежно від діяльності», а педагогічні умови «створюються педагогами» [9, с. 60]. Ця вкрай важлива методологічна позиція дозволяє розглядати пе-

дагогічні умови як обставини, що обумовлюють певні напрями розвитку освітнього процесу. Зважаючи на щойно вказані положення, у нашому дослідженні педагогічну умову розглядаємо як обставину, яка створюється комплексом системних науково-методичних заходів і забезпечує ефективне зростання якості педагогічної діяльності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

Таким чином, результати комплексного аналізу дозволяють зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність у педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями:

- умова є сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо;
- зазначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
- вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання, а також впливати на їх динаміку та кінцеві результати.

Варто погодитися з ученими у тому, що для розв'язання науково-педагогічної проблеми слід враховувати множину обставин (десятки педагогічних умов), але обґрунтувати та експериментально перевіряти лише ті, які мають певну наукову новизну. Крім того, необхідно знати їх властивості, до яких цілком обґрунтовано С. Гончаренко [12], О. Радкевич [13], Є. Хриков [9] відносять такі вимоги: спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто педагогічні умови повинні мати нормативну спрямованість, практичний характер; спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності; педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил; обґрунтування педагогічних умов має передбачати синтез теоретичних та експериментальних процедур дослідження; педагогічні умови мають імовірнісний характер досягнення запланованих результатів (у цілому, вони не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення); педагогічні умови мають локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання домінують закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні умови); педагогічні умови набувають практичної дієвості при їх забезпеченні спеціально розробленими методиками чи педагогічними технологіями; кожна педагогічна умова має відповідати вимогам наукової новизни – має містити нове наукове знання.

Визначення сукупності обставин, що сприяють розвитку педагогічної компетентності викладачів загальноосвітніх дисцип-

лін, здійснювалося у три етапи засобами дослідницької технології. На першому етапі засобами аналізу дисертаційних робіт, монографій, опитування педагогічних працівників, методистів, керівників закладів професійної освіти визначався перелік найбільш значущих педагогічних умов розвитку досліджуваної властивості педагогічних працівників. На другому етапі зі сформованого списку умов експерти (наукові співробітники Інституту професійної освіти НАПН України, керівники, викладачі, методисти закладів професійної освіти, науково-педагогічні працівники Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка) визначали найбільш вагомі детермінанти розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. І вже на третьому етапі конкретизувалися такі умови, які, поперше, містили наукову новизну, та по-друге, потребували докладного обґрунтування та перевірки.

Зазначимо, що проблема обґрунтування педагогічних умов розвитку педагогічної майстерності майбутніх педагогічних чи науково-педагогічних працівників, викладачів-практиків завжди була в центрі уваги учених. Зокрема, науковий інтерес становлять результати дослідження педагогічних умов формування та розвитку педагогічної діяльності вчителів, викладачів, визначені у роботах Б. Андрієвського [14], В. Бондара [15], О. Заболотнього [16], С. Клімчук [17], Н. Оверко, [18], О. Пинзенник [19], Л. Шовкун [20].

Серед обґрунтованих у дослідженнях детермінант розвитку педагогічної діяльності студентів, педагогів-практиків нами виділено такі: високий рівень обізнаності майбутніх педагогів з сучасними методиками, технологіями роботи; поінформованість майбутнього педагога про особистісно-професійний саморозвиток, опанування особою засобів самоосвіти, самоудосконалення; поетапне набуття студентами професійних умінь організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; допомога майбутнім педагогам у залученні до активної творчої діяльності; комунікативне спрямування змісту освітньо-професійної програми; аксіологізація гуманітарних знань; створення креативного клімату; створення мотиваційно-аксіологічного середовища для професійного зростання педагога; розширення обсягу когнітивних знань студентів з основ педагогічної майстерності; забезпечення професійно-адаптаційних процесів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів; професійний інтерес викладача до обраного фаху та дисципліни, яку він ви-

кладає; створення інноваційного освітнього середовища в закладі освіти; впровадження інноваційного навчання на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти; розробка навчально-методичного забезпечення, конструювання зразків нової освітньої практики з метою самостійного розвитку фахової компетентності вчителів; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; педагогічно доцільне застосування у навчальному процесі педагогічних технологій; сприятливе педагогічне середовище (соціально-психологічний клімат) роботи викладача; активізація педагогічної діяльності викладача з метою самовдосконалення і підвищення свого фахового рівня тощо.

Безперечно, в цілому, наведені педагогічні умови формування чи розвитку педагогічної діяльності майбутніх педагогів, вчителів, викладачів мають певну наукову цінність, поглиблюють теоретичну базу педагогічної науки. Натомість варто погодитися з С. Гончаренком [12], Є. Хриковим [9] у тому, що часто обґрунтовані в наукових дослідженнях педагогічні умови мають «сумнівну цінність», так як «не містять нового наукового знання», формулюються як «пропозиція використовувати ті чи інші засоби вирішення педагогічних завдань» [9, с. 63–64]. Вказані позиції вчених-методологів було враховано у нашому дослідженні.

Сформований перелік визначених педагогічних умов містить обставини, які підвищують ймовірність ефективного розвитку усіх компонентів педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. Натомість, у списку є умови, які надають дієвості одним і тим же факторам, а також домінують обставини розвитку окремих складників педагогічної майстерності.

На другому етапі задля оптимізації визначених детермінант розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін було проведено їх експертизу. Експертну групу (15 осіб) було скомплектовано з фахівців, які мали досвід формування/розвитку професійної компетентності/педагогічної майстерності майбутніх учителів, педагогічних працівників закладів професійної освіти, зокрема: наукові співробітники Інституту професійної освіти НАПН України; науково-педагогічні працівники, задіяні до програм підготовки майбутніх учителів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; керівники, викладачі закладів професійної освіти (6 докторів педагогічних наук; 8 кандидатів педагогічних наук; 4 доктори філософії, які захисти-

ли дисертації з проблем професійної освіти). Для цього було складено експертний лист зі списком запропонованих педагогічних умов та докладною інструкцією щодо його заповнення. Респондентам-експертам пропонувалося вибрати серед 19 умов 5 найбільш вагомих детермінант, забезпечення яких, на їхню думку, має найбільший вплив на розвиток педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

До найвагоміших педагогічних умов розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти експерти віднесли:

1. Цілеспрямоване формування у педагогічних працівників позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення.

2. Пріоритет у закладі професійної освіти сучасних педагогічних технологій при рівноправному доступі усіх учасників освітнього процесу до інформаційних освітніх ресурсів.

3. Сформованість у закладі професійної освіти гнучкої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

4. Систематичне поповнення обсягу знань з основ педагогічної майстерності викладачами загальноосвітніх дисциплін;

5. Забезпечення інтеграції змісту загальноосвітніх предметів з дисциплінами загально професійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.

6. Залучення викладачів загальноосвітніх дисциплін до активної науково-педагогічної діяльності.

7. Створення у закладі професійної освіти креативного освітнього середовища як чинника розвитку творчих здібностей усіх учасників освітнього процесу.

8. Активна взаємодія закладу професійної освіти з науковими установами, навчально-методичними центрами, університетами щодо виконання спільних проектів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, вебінарів, тренінгів, конференцій тощо.

9. Експертно-консультативний супровід самоосвітнього розвитку педагогічної діяльності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

Задля визначення міри впливовості (значущості) визначених вище педагогічних умов було проведено їх ранжування групою експертів.

Проаналізуємо «статусні характеристики» досліджуваних умов розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. Задля зручності результати підрахунків сум рангів досліджуваних детермінант представимо у вигляді діаграми 1.



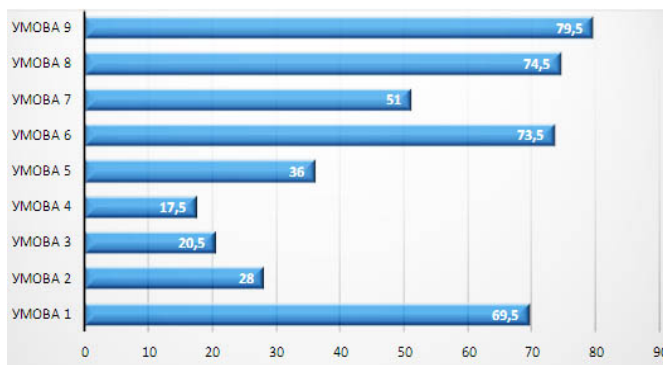


Рис. 1. Гістограма результатів ранжування педагогічних умов розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін

Найменшу суму рангів ( $\Sigma=17,5$ ) набрала умова 4 «Систематичне поповнення обсягу знань з основ педагогічної майстерності викладачами загальноосвітніх дисциплін». Отже, саме ця умова посіла перше місце як обставина, від забезпечення якої ефективність розвитку цієї інтегративної властивості особистості викладачів прогнозовано має підвищитися. Експерти переконані, і ми з цим погоджуємося, що викладачам вкрай важливо постійно оновлювати знання з конкретної наукової галузі (знання свого предмета), так само як і з психології, педагогіки, методики навчання, розвивати вміння продуктивно застосовувати електронні освітні ресурси, опанувати інноваційні педагогічні технології.

Друге місце серед розглядуваних 9 педагогічних умов посіла умова 3 «Сформованість у закладі професійної освіти гнучкої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників» із сумою рангів  $\Sigma=20,5$ . Така позиція експертів очевидна: тільки дієва, оптимізована за критеріями доцільності, оптимальності і варіативності система підвищення кваліфікації безпосередньо в кожному закладі професійної освіти здатна належним чином забезпечити постійне оновлення професійних знань, розвиток умінь застосування інноваційних педагогічних технологій, навичок використання сучасних цифрових технологій в освітньому процесі тощо.

На третьому місці ( $\Sigma=28$ ) в ранжованому списку умов розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін «Пріоритет у закладі професійної освіти сучасних педагогічних технологій при рівноправному доступі усіх учасників освітнього процесу до інформаційних освітніх ресурсів». Дійсно, щоб успішно застосовувати сучасні педагогічні технології (технологію навчального проектування, тренінги, кейс-метод, інтерактивні технології тощо), у закладі освіти має функціонувати дієве інформаційно-освітнє середовище, що, у свою чергу, вимагає від викладачів постій-

ного підвищення своєї кваліфікації, свого професійно-педагогічного розвитку. Тому не дивно, що наступні четверте і п'яте місце в розглядуваному рейтингу посіли такі умови, як «Забезпечення інтеграції змісту загальноосвітніх предметів з дисциплінами загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки» ( $\Sigma=36$ ) і «Створення у закладі професійної освіти креативного освітнього середовища як чинника розвитку творчих здібностей усіх учасників освітнього процесу» ( $\Sigma=51$ ).

Сьоме і восьме місце в рейтингу посіли умови «Залучення викладачів загальноосвітніх дисциплін до активної науково-педагогічної діяльності» і «Активна взаємодія закладу професійної освіти з науковими установами, навчально-методичними центрами, університетами щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, вебінарів, тренінгів, конференцій тощо», суми рангів яких складають 73,5 і 74,5 відповідно. Таке бачення експертами місця і ролі вказаних факторів в розглядуваній сукупності умов спричинене, на нашу думку, тим, що вкрай рідко викладачі загальноосвітніх дисциплін залучаються до наукової роботи, виконують педагогічні дослідження, навчаються в аспірантурі та ін. Додамо, що малопоширеною є практика залучення педагогічних працівників до виконання спільних проєктів, грантів, а партнерство з науковими установами, університетами характерне лише для окремих закладів професійної освіти.

Останнє місце серед розглядуваних педагогічних умов посіла умова «Експертно-консультативний супровід самоосвітнього розвитку педагогічної діяльності викладачів загальноосвітніх дисциплін», набравши найбільшу суму рангів ( $\Sigma=79,5$ ). Цей факт був очікуваним для нас: самоосвітній розвиток найчастіше розуміють як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності на основі власної програми розвитку. За нашими спостереженнями, поки що експертно-консультативний супровід означених процесів в системі професійної освіти лише на стадії становлення, не має серйозного науково-методичного підґрунтя.

Отже, експерти переконані, і ми маємо з цим погодитися, що викладачам загальноосвітніх дисциплін вкрай важливо постійно оновлювати знання з конкретної наукової галузі (знання свого предмета), так само як і з психології, педагогіки, методики навчання, розвивати вміння продуктивно застосовувати електронні освітні ресурси, опанувати інноваційні педагогічні технології.

Відтак, система професійно-педагогічних знань викладача загальноосвітніх дисциплін має певну структуру, складники якої комплексно відображають зміст його педагогічної діяльності. Оскільки педагогічна майстерність є найвищим рівнем педагогічної діяльності, то, відповідно, і комплекс знань викладача має постійно оновлюватися, вдосконалюватися новітньою інформацією. Сьогодні спостерігаємо динамічний розвиток інформаційних технологій, засобів комунікації, повсякчас з'являються нові пристрої і улаштування, що змінюють на краще усі сфери життя людини. Змінюється освітній процес, з'являються високотехнологічні засоби навчання, удосконалюються форми і технології опанування учнями знаннями, зокрема, в умовах змішаного навчання. Це відчутно вимагає від педагогічних працівників нових знань, перегляду підходів щодо структурування змісту, відбору методів і форм навчання на основі логічного та системного використання інформаційних технологій.

Крім узвичаєних знань з педагогіки, психології, методики навчання, з дисциплін загальноосвітньої підготовки, у структурі професійно-педагогічних знань присутня також така інтелектуальна сфера особистості викладача, як знання галузі майбутньої професійної діяльності учнів. Позиція виокремлення такого складника обумовлена особливостями його діяльності: педагогічні інструменти предметів загальноосвітньої підготовки мають використовуватися задля формування професійних інтересів, уявлень про майбутню фахову діяльність, розвитку професійних якостей і цінностей здобувачів професійної освіти.

Наразі маємо значну кількість внутрішньо переміщених осіб, людей з особливими потребами, серед яких вже є (і за нашими спостереженнями, частка таких осіб буде збільшуватися) здобувачі професійної освіти, це викликає виокремлення у структурі професійно-педагогічних знань викладача загальноосвітніх дисциплін компоненту «Знання основ соціально-психологічного супроводу навчання внутрішньо переміщених осіб, учнів з особливими освітніми потребами та ін.». У цій царині викладач має знати положення міжнародних стандартів щодо надання гуманітарної допомоги, здійснення освітньої діяльності в період збройного конфлікту в країні, особливості надання психологічної допомоги населенню. Крім того, вартує розвинути у педагогічних працівників знання і уміння надання першої психологічної допомоги при гострих психічних станах та посттравматичних стресових розладах, навички збере-

ження фізичного і ментального здоров'я учасників освітнього процесу та ін.

Отже, «Систематичне поповнення обсягу професійно-педагогічних знань викладачами загальноосвітніх дисциплін» виокремлюємо першою педагогічною умовою цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. Наведена умова забезпечується при дотриманні таких вимог:

– у закладі професійної освіти має бути створене дієве інформаційно-освітнє середовище з належним матеріально-технічним забезпеченням;

– реалізація інтегративного підходу у викладанні предметів загальноосвітньої, загально професійної і професійно-теоретичної підготовки;

– на засіданні педагогічних рад, методичних об'єднань, інших інституцій викладачі мають презентувати доповіді про інноваційні методики і технології навчання, сучасні методи виховної роботи, про досягнення в галузі дистанційної освіти, формувального оцінювання знань учнів тощо;

– викладачі загальноосвітніх дисциплін мають опанувати знання основ соціально-психологічного супроводу навчання внутрішньо переміщених осіб, учнів з особливими освітніми потребами та ін.

Щойно проаналізовані професійно-педагогічні знання викладачів загальноосвітніх дисциплін мають постійно і цілеспрямовано розвиватися. Як переконують результати аналізу освітніх практик, цей процес буде значно ефективнішим, якщо в закладі професійної освіти буде діяти гнучка система підвищення кваліфікації педагогічних працівників взагалі. Вивчення освітньої практики переконує, що підвищення кваліфікації викладачів прямо залежить від якості, системності цієї роботи у закладі професійної освіти. Це і належне перспективне планування (розроблення планів-графіків) навчання педагогів на курсах підвищення кваліфікації, організація короткострокового підвищення кваліфікації (семінари-практикуми, вебінари, майстер-класи, форсайтні сесії, веб-квести, тренінги, авторські школи, школи педагогічної майстерності, «круглі столи» тощо), діяльність методичних комісій, науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності викладачів, координація заходів з обласними навчально-методичними центрами, організація інноваційної педагогічної діяльності викладачів тощо.

Природно, цей доволі складний вид діяльності освітньої установи може функціонувати завдяки об'єднанню складників в

цілеспрямовану систему підвищення кваліфікації, оптимізовану за критеріями доцільності, оптимальності і варіативності. Системоутворюючим фактором при цьому є методична робота в закладі професійної освіти, її дієвість, цілеспрямованість і інноваційність. У свою чергу, якщо методична робота є головним складником, який забезпечує ієрархічність системи, то самоосвіта викладачів загальноосвітніх дисциплін є, на нашу думку, «цементуючим» елементом системи, навколо якого інтегруються всі інші елементи. Провідним напрямом підвищення кваліфікації є самостійна самоосвітня діяльність викладачів; індивідуалізація процесу підвищення кваліфікації поєднується з груповими формами опанування інноваційних знань за демократичного керівництва відповідального в коледжі за методичну роботу. Іншими словами, маємо право говорити про «гнучкість» такої системи.

Отже, результати експериментального і теоретичного досліджень переконливо доводять, що *сформованість у закладі професійної освіти гнучкої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників* має бути суттєвою обставиною цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

Не викликає сумніву, що функціонування системи підвищення кваліфікації в конкретному закладі професійної освіти передбачає забезпечення таких експериментально визначених педагогічних умов, як *«Залучення викладачів загальноосвітніх дисциплін до активної науково-педагогічної діяльності», «Пріоритет у закладі професійної освіти сучасних педагогічних технологій при рівноправному доступі усіх учасників освітнього процесу до інформаційних освітніх ресурсів», «Активна взаємодія закладу професійної освіти з науковими установами, навчально-методичними центрами, університетами щодо виконання спільних проектів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, вебінарів, тренінгів, конференцій тощо»*. Оскільки складником розглядуваної системи підвищення кваліфікації є самоосвіта викладачів, то це, безперечно, передбачає забезпечення таких умов, як *«Експертно-консультативний супровід самоосвітнього розвитку педагогічної діяльності викладачів загальноосвітніх дисциплін»* та *«Цілеспрямоване формування у педагогічних працівників позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення»*.

Відмітимо, що наведені обставини формування та розвитку професіоналізму, творчого потенціалу учасників освітнього процесу, методика їх забезпечення не є новими, вони докладно висвітлені у працях

сучасних дослідників і не потребують додаткового обґрунтування. Разом з тим, зміст таких експериментально визначених педагогічних умов, як *«Створення у закладі професійної освіти креативного освітнього середовища як чинника розвитку творчих здібностей усіх учасників освітнього процесу»* і *«Забезпечення інтеграції змісту загальноосвітніх предметів з дисциплінами загально професійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки»* вміщує, на нашу думку, елемент нового педагогічного знання, і в нашому дослідженні є конкретним науковим результатом. Зупинимося на цих положеннях докладніше.

Послугуючись результатами досліджень учених [21; 22; 13], освітнє середовище розуміємо як сукупність умов, факторів і соціальних об'єктів, необхідних для успішного здійснення освітнього процесу. У свою чергу, задля цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладачів, творчих здібностей учнів необхідно створити *креативне освітнє середовище* закладу професійної освіти. Його мета – піднести педагогічну взаємодію до творчого рівня, надати можливість і педагогам, і учням цілеспрямовано розвивати свій творчий потенціал.

Щодо розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін, то, зважаючи на виклики сьогодення, маємо враховувати можливості не тільки фізичного, а й віртуального середовища. Використовуючи підходи до моделювання комбінованих освітніх систем П. Джонса [23], креативне освітнє середовище закладу професійної освіти подаємо у вигляді чотириблочної структури (рис. 2).



Рис. 2. Модель креативного освітнього середовища закладу професійної освіти

Як це видно зі схеми, модель поєднує учасників освітнього процесу (викладачі загальноосвітніх дисциплін; наставники, методисти, консультанти, учні); технології традиційного навчання (проблемно-

розвивальне навчання; інтерактивне навчання; тренінги; технології проектного навчання тощо) та технології дистанційного навчання. У верхніх блоках моделі зворотні стрілки засвідчують міжособистісну взаємодію учасників освітнього процесу, у нижній – системний зв'язок складників технологій навчання (методів форм, змісту, засобів навчання). Додамо, що креативне освітнє середовище об'єднує і педагогічних працівників, і здобувачів професійної освіти задля цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу особистості кожного.

Індивідуальні форми розвитку педагогічної майстерності мають «корелювати» з індивідуальними потребами і інтересами викладачів, особливостями їх професійної діяльності, педагогічним досвідом. Узвичаєно, це стажування, наставництво, консультування та самоосвіта.

Прогресивні освітні практики презентують й інноваційні форми розвитку педагогічної майстерності викладачів, зокрема загальноосвітніх дисциплін. Це, насамперед, методичні бенефіси, методичні фестивалі, методичні ринги, ярмарки педагогічних ідей тощо.

Отже, на основі аналізу результатів досліджень учених [11; 21; 22; 23], власних наукових пошуків формуємо такі вимоги до створення креативного освітнього середовища закладу професійної освіти: використання можливостей дистанційного і узвичаєного навчання у розвитку творчого потенціалу особистості; належна увага керівництва закладів професійної освіти до систематичного підвищення кваліфікації педагогічними працівниками; системно-послідовне розширення пізнавальної самостійності учасників освітнього процесу, зменшення частки педагогічного впливу; стимулювання творчої педагогічної діяльності викладачів; продуктивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу; сприятливий для педагогічної творчості психологічний клімат; широке застосування в методичній роботі традиційних та інноваційних форм підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Нарешті, зупинимось на необхідності *інтеграції змісту загальноосвітніх предметів з дисциплінами загально професійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки*: зазначена умова посідає четверте місце за сумою набраних рангів серед решти дев'яти педагогічних умов. Зазначимо, що інтеграція – це системний процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання; встановлення зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами, коли ці

зв'язки є істотними, визначають функціонування явищ, які інтегруються; об'єднання елементів, які супроводжуються ускладненням та зміцненням [24] зв'язків між ними, взаємопроникнення елементів цілісної системи, переходом одних форм в інші. За висновками вчених [24; 25], суть педагогічної інтеграції полягає в здійсненні процесів об'єднання за усіма складовими освітнього процесу (зміст, форми, методи), що забезпечує синтез нових знань, цілеспрямований розвиток творчого потенціалу майбутніх кваліфікованих робітників.

За висновками учених, педагогічна інтеграція дозволяє [24; 25] «стиснути» споріднений навчальний матеріал кількох дисциплін навколо одного розділу, теми чи питання; усунути дублювання змісту; структурувати, ущільнити знання так, щоб той, хто навчається, швидше і якісніше сформував необхідні компетентності; надати реальні можливості майбутнім кваліфікованим робітникам застосовувати опановані теоретичні знання з різних навчальних дисциплін на практиці, сформувати в учнів науковий світогляд, цілісну картину світу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, кожна з визначених та обґрунтованих педагогічних умов спрямована на цілеспрямований розвиток професійної компетентності викладачів закладів професійної освіти. Водночас, при розробленні відповідної методики необхідно враховувати той факт, що лише їх єдність забезпечує системність, послідовність і цілеспрямованість досліджуваного процесу розвитку професіоналізму, творчого потенціалу цих педагогічних працівників.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з моделюванням процесу розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

#### Список бібліографічних посилань

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 309 с.
2. Зязюн І.А., Кривонос І.Ф., Тарасевич Н.Н. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
3. Ковальчук В.І. Сутність та структура педагогічної майстерності вчителя. *Вища освіта України*. 2011. Вип. 27. С. 210–223.
4. Красницька О. Педагогічна майстерність – шлях до реалізації індивідуального потенціалу викладача вищої військової школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. Вип. 1(94). С. 122–133.
5. Отлич О.М. Основы педагогической мастерности преподавателя профессиональной школы: учебник. Кировоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
6. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности: навчальний посібник. Київ: Вища школа. 2004. 335 с.

7. Теличко Н.В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ: Кондор, 2014. 522 с.
8. Кабиш М.Ю. Суть і структура педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти. *Professional Pedagogics*, 2021. №2 (23). С. 108–118. URL: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.108-118>
9. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків: ФОП Панов А.М. 2017. 237 с.
10. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
12. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
13. Радкевич О.П. Теорія і практика розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: монографія. Київ: Майстер Книг, 2020. 400 с.
14. Андрієвський Б.М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*, 2015. № 67. С. 222–228.
15. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*. 2006. № 2. С. 20–27.
16. Заболотній О.А. Дидактична складова професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*, 2008. Додаток 3. Т. II(9). С. 228–232.
17. Климчук С.В. Педагогічні умови формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів. *Вища освіта України*, 2011. № 3. Додаток 2. Т. VII (32). С. 148–154. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».
18. Оверко Н.Я. Педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації. *Молодий вчений*, 2015. № 2 (17). Ч. V. С. 82–87.
19. Пинзеник О. М. Підвищення педагогічної майстерності викладача у процесі його самовдосконалення. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис*, 2008. № 56. С. 32–34.
20. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. НУБіП України, 2008. 289 с.
21. Ковальчук В.І. Створення сприятливого освітнього середовища в закладі освіти. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій: матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару (1 листопада 2019 р.)* Суми: Вінниченко М.Д., 2019. С.13–17.
22. Тітова О. А. Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення: монографія. Мелітополь: Одноріг Т. В., 2019. 324 с.
23. Jones P., Jones A., Packham G., Thomas B., Miller C. It's all in the mix: the evolution of a blended e-learning model for an undergraduate degree. *Journal of Systems and Information Technology*, 2007. Vol. 9. Issue 2. P. 124–142.
24. Лузан П.Г., Ягулов В.В., Лук'яненко Г.І., Пятничук Т.В., Михнюк М.І. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей: монографія / Київ: 2015. 255 с.
25. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; АПН України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

## References

1. Zyazyun, I.A. (2000). *Pedagogy of goodness: ideals and realities: science and method*. (Manual). Kyiv: MAUP [in Ukr].
2. Zyazyun, I.A., Krivonos, I.F., Tarasevich, N.N. (1989). *Fundamentals of pedagogical excellence: Manuals for pedagogical specialists of higher educational institutions*. In I.A. Zyazyun (Ed.). Kiyev: Prosveshcheniye [in Rus].
3. Kovalchuk, V.I. (2011). The essence and structure of teacher's pedagogical skillfulness. *Higher education of Ukraine*, 27: 210–223 [in Ukr].
4. Krasnytska, O. (2020). Pedagogical skillfulness as a way to realize the individual potential of higher military school teacher. *Personality's spirituality: methodology, theory and practice*, 1(94): 122–133 [in Rus].
5. Otych, O.M. (2014). Basics of the pedagogical skillfulness of the professional school teacher: textbook. Kirovohrad: Imex-LTD [in Ukr].
6. Semychenko, V.A. (2004). Psychology of the pedagogical activity: manual. Kyiv: Higher School (in Ukr.)
7. Telychko, N.V. (2014). The theory and methodology of forming the foundations of the pedagogical skillfulness of the intending primary school teacher: monograph. Kyiv: Condor [in Ukr].
8. Kabvsh, M. (2021). The essence and structure of the pedagogical skillfulness of teacher of general education disciplines at the professional education institution. *Professional Pedagogics*, 2(23): 108–118. Retrieved 15/11/2022, from <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.108-118> [in Ukr].
9. Khrykov, E.M. (2017). *Methodology of pedagogical research*: monograph. Kharkiv: Panov A.M. (in Ukr.)
10. Philosophical encyclopedic dictionary (2002). In V. I. Shynkaruk (Ed.). Kyiv: Abrys [in Ukr].
11. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language. (2009). In V.T. Busel (Ed.). Kyiv, Irpin: Perun [in Ukr].
12. Honcharenko, S.U. (2012). Pedagogical laws, regularities, principles. Modern interpretation. Rivne: Volyns'ki amulety [in Ukr].
13. Radkevych, O.P. (2020). Theory and practice of the development of legal culture of educators of the vocational education institutions: monograph. Kyiv: Mayster Knyh [in Ukr].
14. Andriyevs'ky, B.M. (2015). Structural and functional model of the development of the teacher's professional skillfulness. *Pedagogical sciences: coll. of scientific works*, 67: 222–228 [in Ukr].
15. Bondar, V. (2006). Management of forming teacher's professional competence. *Education and management*, 2: 20–27 [in Ukr].
16. Zabolotniy, O.A. (2008). Didactic component of the professional competence of higher educational institution teacher. *Higher education of Ukraine*, Appendix 3, II (9): 228–232 [in Ukr].
17. Klymchuk, S. V. (2011). Pedagogical conditions for forming the professional speech of future social pedagogues. *Higher education of Ukraine*, Appendix 2(3). VII (32). 148–154. Thematic issue «Higher education of Ukraine in the context of the integration into the European educational space» [in Ukr].
18. Overko, N.Ya. (2015). Pedagogical conditions for developing the professional skillfulness of teachers of special technologies in the vocational training schools of the culinary profile in the process of their professional development. *Young scientist*, 2(17). V: 82–87 [in Ukr].
19. Pynzenyk, O.M. (2008). Increasing the teacher's pedagogical skillfulness in the process of self-improvement. *The image of a modern teacher: a scientific-practical educational and popular journal*, 56: 32–34 [in Ukr].
20. Shovkun, L.M. (2008). Organizational and pedagogical conditions for the development of the professional competence of teachers of higher agricultural educational institutions: Thesis of PhD dissertation. Kyiv: NUBiNC [in Ukr].

21. Kovalchuk, V.I. (2019). Creating the favorable educational environment in the educational institution. *Training the master of industrial education, teacher of professional training for introducing innovative technologies into the educational process: materials of the 3rd All-Ukrainian scientific and methodical seminar* (November 1, 2019), Sumy: Vinnychenko M.D. (PP. 13–17) [in Ukr].
22. Titova, O.A. (2019). Pedagogical system of development of creative potential of future engineers in agricultural universities: theoretical justification and methodical support (Monograph). Melitopol: Odnoroh T.V. [in Ukr].
23. Jones P., Jones A., Packham G., Thomas B., Miller C. (2007). It's all in the mix: the evolution of a blended e-learning model for an undergraduate degree. *Journal of Systems and Information Technology*, 9(2): 124–142.
24. Luzan, P.H., Yahupov, V.V., Lukyanenko, H.I., Pyatnychuk, T.V., Mykhnyuk, M.I. (2015). Modular-competency approach in training qualified workers in the construction and machine-building industries; monograph. Kyiv [in Ukr].
25. Encyclopedia of education (2008). In V.H. Kremen' (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukr].

**KABYSH Maryna**

PHD of Philological Sciences,

Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATION DISCIPLINES**

**Summary.** Introduction. In the modern pedagogical researches related to the problems of improving the functioning of the pedagogical systems and increasing the efficiency of the educational process, one of the aspects that arouse the greatest interest is the identification, substantiation and verification of the pedagogical conditions that ensure the success of the activities being carried out.

**Purpose.** The article is aimed at analyzing and summarizing the most important aspects of developing the pedagogical skillfulness of the teacher of general education disciplines at the professional educational institution.

The methods of theoretical, empirical, statistical are used in the article.

**Results.** The position that defining the pedagogical conditions for the development of the pedagogical skillfulness of the teacher of general education disciplines at the professional education institution is an actual scientific and practical task was substantiated. The concept of the «pedagogical conditions» was defined as the main methodological one for achieving the research goal. The conceptual provisions of the purposeful development of the pedagogical skills of the teacher of general education disciplines of the professional educational institution were highlighted. The identified pedagogical conditions for the development of the pedagogical skills of the teacher of general education disciplines of the professional educational institution were characterized.


**Originality.** For the first time, the specified pedagogical conditions for developing the pedagogical skillfulness of


the teacher of general education disciplines of the professional educational institution were characterized: systematic replenishment of the volume of the professional and pedagogical knowledge by teachers of general education disciplines; formation of the flexible system of the professional development of educators in the institution of the professional education; creation of the creative educational environment in the professional educational institution as a factor in the development of the creative abilities of all the participants in the educational process and ensuring the integration of the content of general education subjects with the disciplines of general professional, professional-theoretical and professional-practical training.

**Conclusions.** It was concluded that each of the defined and substantiated pedagogical conditions is aimed at the purposeful development of the professional competence of teachers of the vocational educational institutions. At the same time, when developing the appropriate methodology, it is necessary to take into account the fact that only their unity ensures the systematicity, consistency and purposefulness of the studied process of developing the professionalism and creative potential of these educators.

**Keywords:** pedagogical skillfulness; professional education; general education training; competence; pedagogical conditions; university teacher.

Одержано редакцією 22.11.2022  
Прийнято до публікації 10.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-78-82>

 <https://orcid.org/0000-0001-8041-0031>

**ПОТАПЧУК Ольга Ігорівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри комп'ютерних технологій,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
e-mail: potapolga24@gmail.com

УДК 378:004

### **СУЧАСНІ ВИМОГИ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА ДО ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ**

Проаналізовано сучасні вимоги до майбутніх фахівців комп'ютерного профілю та визначено ключові компетентності, якими вони повинні володіти.

Встановлено, що зазначене питання є недостатньо дослідженим і потребує детального аналізу. На основі аналізу Рамкової програми ключових компетентностей виділено ті, якими повинні володіти майбутні фахівці комп'ю-

терного профілю, серед яких вагоме місце займає цифрова компетентність. Зазначені фахівці повинні володіти навичками розробки і впровадження цифрових технологій в усі його сфери розвитку суспільства.

Аналіз сучасних вимог, які висуває суспільство до майбутніх фахівців комп'ютерного профілю доводить, що застосування цифрових технологій в освіті є вимогою сьогодення і запо-

рукою ефективного освітнього процесу в цілому. Впровадження таких технологій сприятиме розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, як ключової компетентності і ряду фахових компетентностей, які передбачає стандарт вищої освіти за даною спеціальністю.

**Ключові слова:** цифрові технології; ключові компетентності; фахівці комп'ютерного профілю; цифрове суспільство.

**Постановка проблеми.** Освіта XXI століття є педагогічною системою, в якій відбуваються якісні перетворення: стрімкий технологічний розвиток і глобальна цифровізація розвинених країн світу. Процеси цифровізації сьогодні мають глобальні масштаби і є проявом об'єктивних законів розвитку сучасної цивілізації. Від рівня технологічного розвитку України сьогодні залежить її розвиток, рівень життя населення, місце у світовому співтоваристві, можливості економічної, військової, політичної і наукової євроінтеграції.

Розвиток цифрового суспільства змушує формувати готовність випускників ЗВО до професійної діяльності із врахуванням темпів розвитку технологій, що сьогодні стали випереджати темпи зміни покоління. Тому, необхідно не лише вдосконалювати професійну підготовку фахівців, а й забезпечувати їх конкурентоздатність, відповідно до вимог суспільства. Питання конкурентоздатності сучасного фахівця пропорційне рівню сформованості його компетентностей у сфері професійної діяльності. Тому, проаналізуємо компетентності, якими повинні володіти конкурентоспроможні фахівці комп'ютерного профілю.

**Метою статті є** проаналізувати сучасні вимоги до фахівців комп'ютерного профілю та визначити ключові компетентності, якими вони повинні володіти.

**Аналіз дослідженості проблеми.** Сьогодні вітчизняні і зарубіжні вчені все частіше звертаються до проблем формування цифрової компетентності майбутніх фахівців, ефективного впровадження інформаційних технологій в освітній процес, а також підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності засобами цифрових технологій.

Так дослідники Е. Гриневич, Н. Дементівська, М. Жалдак, О. Спирін, В. Топольник розглядають сутність і структуру цифрової компетентності майбутніх педагогів. Проблему формування компетентностей майбутніх фахівців з використанням цифрових технологій досліджують Р. Гуревич, Н. Морзе, О. Співаковський. Підвищення мотивації педагогів до розвитку їх цифрової компетентності присвячено праці М. Гладун, С. Василенко [1].

Проте, проблема дослідження вимоги до фахівців комп'ютерного профілю та визначення необхідних їм ключових компетентностей є недостатньо дослідженою і потребує детального аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Тенденції розвитку цифрової освіти і цифрової компетентності, подолання цифрової неграмотності стають першочерговими в рамках завдань уряду України. У 2020 році розпочато Національну програму цифрової грамотності і запроваджено онлайн проєкт «Дія. Цифрова освіта» для формування цифрової компетентності, успішного навчання і викладання громадян. Це свідчить про важливість для суспільства підготовки фахівців з високим рівнем цифрової компетентності, яка має відповідати рівню розвитку інформаційних технологій.

Опираючись на Рамкову програму ключових компетентностей, яку було прийнято Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу у 2018 році [2], виділено ряд компетентностей, якими повинні володіти сучасні конкурентоспроможні фахівці. Сюди відносяться:

- грамотність,
- мовна компетентність,
- математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (STEM),
- цифрова компетентність,
- особиста, соціальна та навчальна компетентність,
- громадянська компетентність,
- підприємницька компетентність,
- компетентність культурної обізнаності та самовираження [2].

Ключові компетентності необхідні фахівцям різних галузей для саморозвитку і підвищення особистого потенціалу, розширення професійних можливостей, соціальної інтеграції та активної громадянської позиції. Усі зазначені компетентності вважаються однаково важливими, кожна з яких сприяє успішній професійній діяльності і життю в суспільстві, оскільки поєднуються та взаємодоповнюються (рис 1).



Рис. 1. Взаємопов'язані ключові компетентності

Такі навички, як: аналітичне мислення, критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, творчість, вміння спілкування та проводити переговори, емпатія, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, враховуються в усіх ключових компетентностях [3; 4].

Дослідниця С. Прохорова цифрову компетентність трактує як здатність педагога ефективно використовувати ІКТ у педагогічній діяльності та для свого професійного розвитку. Цифрова компетентність передбачає знання і технічні навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, здатність застосовувати їх у навчально-виховному процесі, здатність планувати, аналізувати та керувати освітнім процесом за допомогою ІКТ [5].

С. Скотт розглядає цифрову компетентність, як здатність використовувати цифрові технології та інформаційні ресурси, розуміти та вміти критично оцінювати цифрові контент, ефективно комунікувати [6]. Науковець зазначає, що до складових цифрової компетентності входять інформаційна і медіа грамотність, онлайн комунікація, технічний та споживацький компоненти.

В процесі дослідження нами було проаналізовано проект Європейської комісії «Рамка цифрової компетентності для громадян» (DigComp) [7]. Європейська рамка цифрової компетентності є важливим інструментом для підвищення рівня цифрової компетентності фахівців, підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Даний документ висвітлює процес впровадження рамки цифрової компетентності у таких напрямках: формування та підтримка політики; планування навчання у сфері освіти й підготовка кадрів, зайнятість; оцінювання та атестація. Опублікована рамка цифрової компетентності складається з п'яти блоків компетентності: інформаційна грамотність, комунікація і співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем.

Отже, на основі проведеного аналізу, робимо висновок, що сьогодні конкурентоспроможний фахівець повинен, в першу чергу, мати сформовані ключові компетентності, серед яких вагому місце займає цифрова компетентність. Особливо актуальне місце займає зазначена компетентність в процесі підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

Сьогодні суспільство ставить нові вимоги до випускників ЗВО спеціальності «Професійна освіта» за спеціалізацією «Ци-

фрові технології», адже вони поєднують в собі глибоку інженерну підготовку зазначеної галузі і фундаментальні психолого-педагогічні знання. Майбутні фахівці, отримавши якісну професійну підготовку, мають можливість вибору працювати у педагогічній галузі чи інженером за спеціалізацією [8].

Аналізуючи професійну діяльність таких фахівців, Р. Горбатюк і В. Кабак виділяють в ній дві самостійних, і разом з тим взаємопов'язаних компоненти: інженерну і педагогічну, що відзначає єдність та цілісність інженерно-педагогічної освіти [9, с. 14].

Аналізуючи вимоги до майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, слід опиратись на особливості їх професійної діяльності, яка, як ми зазначали, поєднує інженерну і педагогічну складові. Мета педагогічної складової професійної діяльності полягає у навчанні і вихованні підростаючого покоління, а інженерної – розробка програмних середовищ і засобів, обслуговування апаратного і програмного забезпечення сучасних цифрових технологій, забезпечення виробничих процесів, освоєння нових технологічних процесів і сучасної техніки. Український вчений О. Пономарьов вважає, що діяльність таких фахівців включає п'ять основних видів: навчальну, виховну, організаційно-управлінську, виробничотехнологічну і дослідницьку [10, с.16].

На нашу думку, характерною особливістю професійної діяльності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є «систематичний самостійний пошук та методична обробка нової інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки постійно відбувається оновлення змісту спеціальних дисциплін» [11, с.35].

Специфічним у підготовці зазначених фахівців є однакова професійна значущість технічних і психолого-педагогічних компонентів. Метою професійно-педагогічних освітніх компонентів є підготовка фахівців, які повинні знати особливості педагогічної галузі та окремої спеціальності в ній, мати сформовані ключові та спеціальні компетентності для професійної, педагогічної та інноваційної діяльності. Тому успішність майбутніх фахівців комп'ютерного профілю істотно залежатиме від їх готовності до професійної діяльності.

У Стандарті вищої освіти для спеціальності 015 «Професійна освіта» зазначено ряд компетентностей, серед яких також є: «навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність ви-



користувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище; здатність використовувати відповідне програмне забезпечення для вирішення професійних завдань, відповідно до спеціалізації»; «здатність застосовувати і створювати нові освітні інструменти і технології та інтегрувати їх в освітнє середовище професійної освіти».

Окрім зазначених у Стандарті компетентностей, майбутні фахівці комп'ютерного профілю повинні володіти компетентностями відповідно до їх спеціалізації «Цифрові технології».

Сьогодні відзначають перспективність розвитку і застосування цифрових технологій, а саме: адитивних технологій (3D моделювання і друку), штучного інтелекту, роботизації та кіберсистем, великих даних і хмарних обчислень, мобільних технологій, Інтернету речей, біометричних та квантових, блокчейн тощо [1; 4; 12]. Тому, згідно концепції «Цифрової трансформації освіти і науки України» [13] важливим завданням є оновлення класифікатора професій: затвердження переліку цифрових професій на основі вимог суспільства, з подальшою розробкою освітніх програм і їх запровадженнях у ЗВО.

На основі аналізу нормативних документів, науково-педагогічних джерел, державного стандарту спеціальності, власних досліджень [14] ми дійшли висновку, що на завершення навчання майбутні фахівці повинні:

1) бути компетентним з питань цифровізації; мати чітке уявлення про модернізацію національної системи освіти для задоволення потреб суспільства і здобуття якісної освіти;

2) вміти використовувати сучасні інноваційні методи у професійній, педагогічній і громадській діяльності; обґрунтовано і ефективно організувати власну професійну діяльність на науковій основі;

3) використовувати цифрові технології й ІТЗН в освітньому процесі, впроваджувати сучасні технології в підготовку майбутніх фахівців, володіти засобами сучасного цифрового технологічного обладнання на високому рівні;

4) володіти практичними навиками роботи в графічній діяльності, програмуванні, Web-технологіях, базах великих даних, хмарних і мобільних технологіях, Smart-технологіях, тощо.

**Висновки.** Динамічний розвиток цифрового суспільства вимагає сьогодні фахів-

ців, які здатні розробляти і впроваджувати такі технології в усі його сфери розвитку. Майбутні фахівці комп'ютерного профілю спеціальності «Професійна освіта» спеціалізації «Цифрові технології» повинні навичками використання таких технологій і розробки нових.

Отже, сучасні тенденції розвитку педагогічних систем та вимоги, які висуває суспільство до майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, дають можливість зробити висновок, що застосування цифрових технологій в освіті є вимогою сьогодення і запорукою ефективного освітнього процесу в цілому. Впровадження таких технологій сприятиме розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, як ключової компетентності і ряду фахових компетентностей, які передбачає стандарт вищої освіти за даною спеціальністю.

#### Список бібліографічних посилань

1. Hevko I., Potapchuk O., Lutsyk I., Yavorska V., & Tkachuk V. Methods building and printing 3D models historical architectural objects. *In SHS Web of Conferences*, 2020. Vol. 75, p. 04016. EDP Sciences.
2. Key competences and basic skills. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>. (дата звернення: 20.11.2022).
3. Глобальні виклики і пріоритети освіти XXI століття. *Освіта на основі життєвих звичок: Адвокаційний модель для керівних кадрів*. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50> (дата звернення: 17.11.2022).
4. Hevko I.V., Lutsyk I.B., Lutsyk I.I., Potapchuk O.I., & Borysov V.V. Implementation of web resources using cloud technologies to demonstrate and organize students' research work. *Journal of Physics: Conference Series*, 2021. Vol. 1946(1). p. 012019. IOP Publishing.
5. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\\_2015\\_4\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24) (дата звернення: 19.11.2022).
6. Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight, Paris*. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>. (дата звернення: 20.11.2022).
7. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. DigCompUA for Citizens 2.1. 2021. 56 с. URL: [https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news\\_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20ЦК.pdf](https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20ЦК.pdf) (дата звернення: 20.11.2022).
8. Potapchuk O. Application of web-technologies in the educational process of higher educational institutions of Ukraine. *Journal of Education, Health and Sport*, 2018. Vol.8(2), pp. 235–242.
9. Горбатюк Р.М., Кабак В.В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій: монографія. Луцьк, ВМА «ТЕРЕН», 2015. 264 с.

10. Пономарьов О.С. Модель соціальної складової професійної діяльності фахівця: навчально-методичний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2008. 46 с.
  11. Потапчук О. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 256 с.
  12. Україна 2030e – країна з розвинутою цифровою економікою. *Український інститут майбутнього*: веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/8MnPDTG>. (дата звернення: 20.11.2022).
  13. Цифрова трансформація освіти і науки України. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki>. (дата звернення: 22.11.2022).
  14. Потапчук О.І. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2015. Вип. 37. С. 141–144.
- References**
1. Nevko, I., Potapchuk, O., Lutsyk, I., Yavorska, V., & Tkachuk, V. (2020). Methods building and printing 3D models historical architectural objects. *In SHS Web of Conferences*, 75: 04016. EDP Sciences.
  2. Key competences and basic skills. Retrieved 20.11.2022, from <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>.
  3. Global challenges and priorities of education of the 21st century. *Education based on life habits: An advocacy model for managers*. Retrieved 17.12.2022, from <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50> [in Ukr].
  4. Nevko, I.V., Lutsyk, I.B., Lutsyk, I.I., Potapchuk, O.I., & Borysov, V.V. (2021). Implementation of web resources using cloud technologies to demonstrate and organize students' research work. *Journal of Physics: Conference Series*, 1946(1): 012019. IOP Publishing.
  5. Prokhorova S.M. (2015). The concept of digital competence of a foreign language teacher in the world educational space. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical sciences*, 4: 113–116. Retrieved 19.11.2022, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\\_2015\\_4\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24) [in Ukr].
  6. Scott, C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight, Paris*. [ERF Working Papers Series, no. 15]. Retrieved 20.11.2022, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
  7. Description of the framework of digital competence for citizens of Ukraine (2021). DigCompUA for Citizens 2.1. 56 p. Retrieved 20.11.2022, from [https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/new\\_s\\_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramkutsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf](https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/new_s_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramkutsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf) [in Ukr].
  8. Potapchuk, O. (2018). Application of web-technologies in the educational process of higher educational institutions of Ukraine. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(2): 235–242.
  9. Horbatiuk, R.M., Kabak, V.V. (2015). Training of future engineers-pedagogues for professional activity by means of computer technologies: monograph. Lutsk: Publisher "TEREN". 264 p. [in Ukr].
  10. Ponomaryov, O.S. (2008). Model of the social component of the specialist's professional activity: Educational and methodological manual. Kharliv: NTU "KhPI". 46 p. [in Ukr].
  11. Potapchuk, O.I. (2016). Formation of readiness of future engineers-pedagogues for professional activity by means of information and communication technologies: Theses of PhD dissertation in pedagogy. Ternopil. 256 p. [in Ukr].
  12. Ukraine 2030e is a country with a developed digital economy. *Ukrainian Institute of the Future: website*. Retrieved from 22.11.2022, <https://cutt.ly/8MnPDT>. [in Ukr].
  13. Digital transformation of education and science of Ukraine. *Ministry of Education and Science of Ukraine: website*. Retrieved 22.11.2022, from <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki> [in Ukr].
  14. Potapchuk, O.I. (2015). Organizational and pedagogical conditions for the formation of the readiness of future engineer-pedagogues for professional activities using information and communication technologies. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National university Series: Pedagogy. Social work*, 37: 141–144 [in Ukr].

#### **POTAPCHUK Olha**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Computer Technologies Department,  
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

#### **CURRENT REQUIREMENTS OF THE DIGITAL SOCIETY FOR COMPUTER PROFILE SPECIALISTS**

**Summary.** The article analyses the current requirements for future computer specialists and defines the key competencies that they should possess. It has been established that the specified issue is insufficiently researched and requires detailed analysis. Based on the analysis of the Framework program of key competencies, those that future computer professionals should possess are highlighted, among which digital competence occupies an important place.


These specialists must have the skills to develop and implement digital technologies in all spheres of society's development. An analysis of the modern requirements that society puts forward for future computer specialists proves that the use of digital technologies in education is


a requirement of today and a guarantee of an effective educational process as a whole.

The implementation of such technologies will contribute to the development of digital competence of future specialists in the computer profile, as a key competence and a number of professional competencies, which are provided for by the standard of higher education in this specialty.

**Keywords:** digital technologies; key competencies; computer specialists; digital society.

Одержано редакцією 24.11.2022  
Прийнято до публікації 08.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-83-88>

 <https://orcid.org/0000-0001-5818-4656>

**ФУЧИЛА Олена Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
e-mail: helenfuchila@gmail.com

УДК 378.1:004.77(045)

## **ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ» ТА ЇЇ РОЛІ В ОСВІТІ ТА СУСПІЛЬСТВІ**

*Розглянуто ретроспективу виникнення та розвитку поняття «медійна грамотність», яке з'явилося одночасно із появою перших засобів масової інформації, еволюціонувало разом із ними та із розвитком інформаційних технологій у поняття «інформаційна та медійна грамотність» та увійшло в освітні програми навчальних закладів у сучасному глобалізованому світі.*

**Ключові слова:** медійна грамотність; медійна та інформаційна грамотність; глобалізоване суспільство; медійна екологія; діджиталізація.

Метою дослідження є впровадження терміну «медійна грамотність» через призму історії жанру, поточних викликів та можливих напрямків розвитку у майбутньому. Ідею надання освіти споживачам про зміст та способи створення медійних повідомлень, що з'явилася наприкінці 20-х років ХХ століття, намагались втілити в життя різними шляхами. Оскільки з часом медійні засоби захопили значну частину вільного часу більшості людей, потреба надання їм можливості більш критичного сприйняття меседжів не перестає бути важливою освітньою метою. Найбільшим викликом, однак, була відсутність підтримки такої ініціативи урядовими структурами, підсилена браком усвідомлення її необхідності більшістю споживачів. Отже, більш організований та систематизований підхід до включення навчання медійної грамотності потрібен у середній та особливо вищій освіті.

Однак, медійна грамотність виходить далеко за рамки звичних визначень. Медійна грамотність – це і освіта, і педагогіка, та охоплює освіту в медіа. Вона пов'язана із когнітивною психологією та психологією загальною. Вона стосується також гуманітарних наук, соціальних наук та культурної антропології. Відповідно, вона має справу також із вивченням культур та проблемами міжкультурного спілкування між суспільствами та людьми.

Іншими словами, медійна грамотність – це вираження міжкультурного діалогу. Отже, на сучасному етапі розвитку медійного простору не просто усвідомити місце медійної грамотності у освіті. Надто звичним стало використання соціальних мереж та

інформаційних каналів, щоб замислюватись над їхньою природою, надто рефлексивною – довіра до інформації у глобальній інтернет-мережі.

В статті пропонується аналіз історії розвитку поняття «медійна грамотність» паралельно із розвитком медійного простору. Дослідження сутності медійної грамотності та її впровадження в освітній процес проводять такі організації, як ЮНЕСКО, численні зарубіжні науковці Д. Бакінгем, Г. Бергер, С. Бордак, Дж. Браун, С. Булфін, Р. Гобс, А. Грізл, С. Гудмен, У. Карлсон, С. Лівінгстоун, Ф. Нахсер, Н. Постмен, К. Сколарі, І. Снайдер, А. Шріффін, тощо, а також українські науковці Н. Войтко, Г. Онкович, В. Робак, І. Сахневич тощо. Однак, для повноцінного впровадження дисципліни «медійна та інформаційна грамотність» в навчальні програми українських навчальних закладів потрібно ретельно вивчити та проаналізувати історію розвитку цього поняття.

**Мета статті.** Розглянути та проаналізувати історію еволюції поняття «медійна грамотність» в процесі розвитку медійного простору та її місця та ролі в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В 20-х та 30-х роках ХХ ст. медійний простір складався із газет, журналів, радіо, та книг. Поступово у цей список входило й кіно. Потребу у медійно-грамотних громадянах висловлювали вже тоді, оскільки переконання у тому, що ЗМІ суттєво впливають на широкий загал, було надзвичайно сильним.

У Франції у 50-х – 60-х роках розвивалося поняття кіно-освіти, яке виникло паралельно із розвитком теорії кіно у 30-ті роки ХХ ст. Обидва поняття суттєво вплинули як на навчання, так і на дослідження у наступні роки. Праця Р. Бартіса «Міфології» та його критика французької масової культури була у фокусі досліджень. Бартіс вбачав пряму аналогію між героями популярної культури та міфологією: у вік масової культури ЗМІ формують нові цінності та забезпечують їхнє поширення замість богів, богинь та героїв минулого. Цей зсув понять та героїзація постатей масової ку-

льтури занепокоїли науковців від освіти [1]. Тоді ж, у 1955 р., виник термін «медійна грамотність». Його вперше вжив проф. Л. Форсдейл, висловлюючи потребу «допомогти ... студентам здобути необхідну медійну грамотність» [2, с. 469], хоча у той час термін не отримав належного розуміння та сприйняття.

Бартіс прагнув зробити ці риси масової культури очевидними, показати цю сучасну міфологію через призму критичного навчання. Розвиток телебачення призвів до спаду зацікавленості у теорії кіно, однак, і сьогодні мислення, інспіроване Бартісом, підсилює академічний дискурс [3].

Деяко пізніше, наприкінці 60-х років, набуло розвитку поняття критичного мислення, в тому числі, про медійні засоби, не тільки з соціальної точки зору, але й політичної, етичної та педагогічної. Поворотним фактором стала «Педагогіка пригноблених» П. Фрейре [4], яка розширила поняття «грамотність», і її почали сприймати як соціокультурну практику.

Розповсюдження розважальних програм, яке уможливили кабельне та супутникове телебачення, надихнуло деяких дослідників на перегляд тем досліджень, що виникли у часи, коли ЗМІ були відносно новим явищем. Їхні студії зосередились на якості програм, тобто на тих рисах, що відрізняють хорошу програму від поганої. Невдовзі увагу було приділено наслідкам зображення жорстокості у ЗМІ. Такий негативний вплив на дітей, як виникнення агресивної поведінки, страху чи тривоги, широко обговорювався у багатьох країнах. Виникло явище «моральної паніки», тобто, зображення подій чи осіб у спотвореному вигляді, що є і сьогодні розповсюдженим.

Для подолання цих явищ, медійна грамотність перетворилась у захисну стратегію. Ці наміри відобразились у навчальних програмах, суспільних кампаніях, законодавстві, технічних фільтрах тощо [5]. Але згоди щодо негативного впливу жорстокого контенту не було у самій науковій спільноті. Тим не менше, ця тема продовжувала хвилювати широкий загал і підсилювалася з виникненням і впровадженням нових технологій.

До 80-х років ХХ століття зацікавлення у медійній грамотності зосереджувалось у небагатьох країнах – Канаді, США, Великій Британії, Франції та Австралії [6]. Різні концепції обговорювали відповідно до авторських визначень та інтерпретацій. Віднесення до будь-яких ширших та довготривалих соціальних контекстів було радше поверхневим. Відповідальність зазвичай залишали особисто кожному громадянину, в більшості випадків – дітям та підліткам.

Будь яка публічна відповідальність, включаючи уряд, публічні інституції, технічні організації тощо, була відсутня. Більше того, публічні обговорення медійних засобів були здебільшого моралізаторськими, в результаті чого ширше розуміння медійних засобів та їхньої ролі у суспільстві залишалося поза увагою.

Дискусії в цьому дусі з великою імовірністю зайшли б у глухий кут, гальмуючи прогрес в зародку [7]. Від медійної грамотності очікували боротьби з значними та складними соціальними проблемами. Медійні засоби вважали причиною як соціальних так і дитячих проблем, а медійну освіту – засобом проти них. Від вчителів очікували відсторонення від медійного впливу, але при цьому вони мали забезпечувати учнів навичками критичного користування ЗМІ [8, с. 198].

В Англії, дослідник Л. Мастермен виступив проти негативних оцінок телебачення, стверджуючи натомість, що найкращим захистом було б «озброєння» споживачів медійних засобів – особливо дітей та молоді – аналітичними навичками. Відправним пунктом для Мастермена було ствердження, що «...центральна уніфікована концепція медійної освіти – це представлення. Медійні засоби є посередником, середовищем для передачі інформації. Вони представляють світ у свій спосіб. Тобто, медійні засоби є системою символів та знаків, які потрібно розшифровувати. Без цього, неможлива медійна освіта.» [9, с. 57].

Пізніше він переглянув свої погляди, розглядаючи телебачення як систему представлення інформації, що викликало низку запитань про те, хто створює ці представлення, хто виконує ці представлення, хто говорить нам, що саме таким є світ, що саме їхні поняття про світ є природними та правильними? Він, іншими словами, підняв питання власності, керування та контролю, класу, етнічної приналежності, віку та статі медійних власників та працівників, вважаючи, що усі ці фактори впливають на зміст та форму подання інформації споживачам. Мастермена значною мірою надихали погляди Пауло Фрейре та нові критичні методи, описані у вищезгаданій «Педагогіці пригноблених».

Науковець аргументував, що «погляди вчителів стають дискримінаційними судженнями, тоді як уподобання учнів, яким бракує як влади, так і вміння висловити свою думку, залишаються у статусі уподобань» [10, с. 18]. Раніше викладачі медійної грамотності утверджували їхню зверхність над студентами та учнями. Але, за словами Мастермена, медійні засоби теж навчають, оскільки усі медійні меседжі викликають у

користувачів специфічний набір емоційних, соціальних та інтелектуальних відгуків. Зрештою, молодь значно швидше сприймає технічні інновації, отже вона мала би отримати свободу пошуку у медійному контенті.

Дослідження, що почались з роботи М. МакЛугана у 1960-х роках, теж потрібно брати до уваги. Він був одним з перших, хто підняв питання про роль медійних засобів у суспільстві. Прийнявши холістичний та критичний підходи, він зосередився на «взаємодії між людьми, технологіями, медійними засобами та довкіллям з метою збільшення усвідомлення їхнього взаємного впливу» [11, с. 115]. Коротше кажучи, він вивчав соціальні та політичні впливи цієї взаємодії на людей.

Він стверджував також, що значення полягає не в самих медійних засобах чи їхньому змісті, але в інформації та досвіді, який громадяни отримують з використання ними медійного простору. Бажаючи наголосити на важливості відносин між «людиною та машиною», він визначив медійні засоби як певне середовище, впровадивши поняття екології медійного середовища. Він особливо цікавився новими технологіями, та його історична перспектива стала певним символом.

Освіта та навчання у перспективі громадянства мала особливе місце у працях МакЛугана. В одній з найбільш відомих, «Галактика Гутенберга», він запитує: «Чи не є суть освіти сама захистом від навали медійного контенту?» [12, с. 294]. Науковець вважав, що потрібно більш повно враховувати соціальний контекст медійних засобів. Він зробив внесок у розуміння медійної грамотності як «навички критичного перегляду» [13].

Надалі Н. Постмен розвинув концепцію МакЛугана про «медійну екологію» у своїх дослідженнях телебачення як конгломерату технологій, процесів та структур – часто з моральної та етичної перспективи. Ключові ідеї його доробку можна висловити у трьох питаннях: «Яку проблему розв'язує ця технологія? Чи я використовую цю технологію? Чи ця технологія використовує мене?» [14, с. 42]. Освіта була одним із ключових напрямків досліджень Постмена. Він засуджував використання телевізійних розважальних форматів та їхній вплив на навчання в класі замість «серйозної» освіти, що надавала учням фундаментальні знання та розуміння. Згідно із цим холістичним підходом, медійна екологія мала включати вивчення культури, граматики, риторики, семіотики, лінгвістики, теорії систем, технології, філософії, політику тощо, тобто, мала бути глобальним пластом освіти. З

часом ця наукова школа розділилася на різні течії, але дослідження МакЛугана все ще впливають на деякі аспекти сьогодення [15].

У період з 1980-х до 2000-х років виникла течія під назвою «Культурні студії». Дослідження в ній культурних явищ зробило прозорими границі між академічними дисциплінами більш ніж будь коли. Розпочавшись у Великій Британії, культурні студії стрімко розповсюдились у західному світі. Вони фокусувалися (і фокусуються) на опосередкованих культурних формах, практиках та технологіях, та на їхніх соціальних, політичних та економічних застосуваннях. У 1980-х роках Культурні студії розширили розуміння дослідників медіа-простору щодо теоретичних концепцій «представлення» та «реальності». Роботі С. Хола завдячують поняття про те, що медійні тексти не тільки представляють реальність, але містять в собі її значення [16].

Це поняття стосується злиття у медійному просторі різних політичних, економічних чи соціальних сил, а саме, не змісту чи мови, але того, як медійні тексти створюють, структурують, пакують та споживають [16]. Коротко кажучи, реальність ніколи не сприймається напряму, але завжди через символічні категорії, створені суспільством. Хол особливо цікавився гендерними та расовими стереотипами у медійному просторі. Культурні студії представили широку практику розпізнавання того, як медійний простір конструює версії реальності, які формують наше життя та нашу ідентичність, яка, зрештою, суттєво вплинула і на медійну грамотність.

Для науковців Культурних студій це не стало приводом звинуватити телевізійний контент, радше навпаки. Вони вивчали, як телебачення, його зміст та формат може збагатити та підсилити молодь, розширивши можливості навчальних програм та методик. Звичайні відео кліпи могли бути використані для розпізнавання наприклад гендерних стереотипів у новинах чи музичних відеокліпах. Використанню в класі візуалізаційних засобів стало можливим внаслідок їхнього суттєвого здешевлення. Багато шкіл інвестували у шкільні студії, де учні могли самі створювати свої програми, що революціонізувало педагогічні методики і поглиблювало розуміння молоді суті медійного простору [13].

Обсяг медійних досліджень розширився в роках до та після перелому тисячоліття. Зростаюча глобалізація та діджиталізація викликали новий інтерес до питань партнерства та управління медійним простором представниками реклами, урядами, державами та законодавчими системами – та

ідеологією. Дослідницький інтерес до медійної аудиторії (споживачів медійного контенту) почав зростати. Ці тенденції, разом із розвитком освіти, стимулювали нове мислення про медійну грамотність та ширшу її контекстуалізацію.

Е. Томан, засновниця Центру медійної грамотності в США, в статті 1993 року, писала, що у серці медійної грамотності лежить принцип дослідження (допитливості). Надалі вона сформулювала п'ять концепцій медійної грамотності: 1. всі медійні меседжі створені штучно; 2. медійні меседжі створені з використанням творчої мови з її власними правилами. 3. різні люди сприймають одні й ті ж медійні меседжі по-різному. 4. медійні засоби – це передусім бізнес, який керується мотивацією прибутку. 5. медійний простір вбудовує в себе цінності та точку зору [17, с. 2].

Десять років потому, британський дослідник Д. Бакінгем наголосив на важливості медійного простору у соціальних, економічних та політичних процесах у зв'язку із медійною грамотністю: «Медійні засоби – це індустрія, що виробляє дохід та зайнятість; вони забезпечують нас більшістю нашої інформації про політичні процеси; вони також пропонують нам ідеї, зображення та представлення (фактичні та фіктивні), які неминуче формують наші погляди на реальність» [18, с. 5]. Медійні засоби, без сумніву, є головним сучасним засобом культурного вираження та комунікації: щоб стати активним учасником громадського життя абсолютно необхідно користуватись сучасними медійними засобами. Медійні засоби, як часто сьогодні кажуть, замінили сім'ю, церкву та школу як головний соціалізуючий чинник у сучасному суспільстві.

Ще через десять років американська дослідниця Р. Гобс переглянула та порівняла питання-антагоністи «захист від медіа» та «надання повноважень» в світлі розвитку цифрових технологій та висловила думку, що обидві проблеми є двома сторонами однієї медалі, оскільки «ЗМІ, популярна культура та цифрові технології спричиняють формування відношення людей, їхньої поведінки та цінностей не тільки в дитинстві, але й на протязі всього життя, і тому існує зацікавленість громади у виявленні потенційних ризиків. Для здорового розвитку, діти та молодь потребують приватності, фізичної та психологічної безпеки та свободи, однак без піддавання їх дії небезпечних, обурюючих та невідповідних матеріалів. У той же час, ЗМІ та технології можуть підсилити позицію осіб чи груп людей. Люди здобувають багато особистої, соціальної та культурної користі, розумно

вибираючи інформацію та розваги, використовуючи цифрові інструменти для самовираження та спілкування, та беручи участь в он-лайн спільнотах в своєму регіоні та в усьому світі, які поділяють їхні зацікавленості та погляди» [19, с. IX].

В 2007 році ЮНЕСКО вперше рекомендувала використання терміну «медійна та інформаційна грамотність» (МІГ). Два фактори спричинили зміну термінології: глибокі зміни в медійній культурі як наслідок діджиталізації та розширення діяльності ЮНЕСКО у сфері суспільств знань та свободи слова. У 2011 році ЮНЕСКО розпочала глобальний проект для розробки навчальних програм з МІГ для вчителів, який сьогодні є доступним на більш ніж десяти мовах. Проект повстав з переконання, що МІГ має бути нормальною частиною навчання усіх дітей починаючи з початкової школи.

Сьогодні елементи більшості традиційних видів діяльності очевидні з точки зору медійної грамотності, пов'язаної із цифровими технологіями. Соціальні та технологічні зміни зробили концепцію медійної та інформаційної грамотності більш складною та багатогранною, ніж в попередніх десятиріччях. Хорошим прикладом є оновлена Директива про європейські аудіовізуальні медійні послуги. Європейський союз демонструє значно ширше і докладніше визначення ніж коли-небудь: «Медійна грамотність відноситься до навичок, знань та розуміння, які дозволяють громадянам використовувати медійні засоби ефективно та безпечно. З метою забезпечення громадянам доступу до інформації та її використання, критичної оцінки та створення медійного контенту відповідально та безпечно, громадяни повинні посідати глибокі навички медійної грамотності. Медійна грамотність не повинна обмежуватись вивченням інструментів та технологій, але повинна мати на меті забезпечення громадян навичками критичного мислення, що потрібні для вироблення суджень, аналізу складних реалій та розпізнавання різниці між судженням та фактом. Таким чином, необхідно, щоб як провайдери медійних послуг, так і провайдери відео-платформ, у співробітництві з усіма відповідними зацікавленими особами, сприяли розвитку медійної грамотності в усіх сферах суспільства, для громадян різного віку, та для усіх медійних засобів» [20, Art. 59].

ЮНЕСКО та ООН вважають медійну та інформаційну грамотність фундаментальним правом людини у глобальному світі із стрімким розвитком цифрових технологій. Вона є життєво-важливим фактором соціальної інтеграції та участі у суспільному

житті. Також вважають, що МІГ відіграє важливу роль для захисту свободи слова, свободи інформації та свободи преси. Принципи роботи із МІГ встановлені у Статті 19 Загальної декларації прав людини. Метою цієї роботи є підготовка інспірованих, експресивних та активних громадян, які можуть зробити цифрову культуру більш процвітаючою, багатогранною та інклюзивною.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** В останні десятиріччя медійна грамотність еволюціонувала у медійну та інформаційну грамотність, що означає злиття двох важливих складових життя сучасної людини: інформаційного простору та медійного простору. Вона надає дітям, молоді та навіть дорослим знання, культурну свідомість та навички стосовно медійних засобів та медійної культури. На протязі років поняття «медійна грамотність» почали поступово пов'язувати із політичними стратегіями та академічним навчанням, які поступово зливаються із терміном «медійна освіта», що асоціюється із навчальними програмами та педагогічними методиками. Як наслідок, у наш час цифрових технологій та глобалізації ЮНЕСКО зробила свій вклад у цей розвиток, впроваджуючи концепцію медійної та інформаційної грамотності (МІГ) з явним фокусом на керівні стратегії, структури оцінювання, а також навчальні програми.

На веб-сайті ЮНЕСКО МІГ відмічено, що розширення повноважень людей через медійну та інформаційну грамотність є важливою та необхідною умовою для стимулювання справедливого доступу до інформації та знань та сприяння вільним, незалежним та плюралістичним медійним засобам та інформаційним системам. Вона лежить в основі свободи слова та інформації. Тому впровадження МІГ в освітні програми є необхідною умовою сучасності, бо вона дозволяє критично оцінювати медійний простір та приймати інформовані рішення користувачам та виробникам інформаційного та медійного контенту.

#### Список бібліографічних посилань

1. Forsdale L. Multi-media Literacy. *Better Broadcasts Newsletter*, 1955. (8)4. (American Council for Better Broadcast).
2. Silverblatt A. *Media literacy: keys to interpreting media messages*. Santa Barbara, California: Praeger, 2014. 548 p.
3. Bennet P., McDougall J. *Barthes' Mythologies Today: Readings of Contemporary Culture*. New York: Routledge, 2013. 186 p.
4. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970. 181 p.
5. Feilitzen C. *Influences of Mediated Violence. A Brief Research Summary*. Gothenburg: Nordicom, University of Gothenburg, 2009. 63 p.
6. Bordac S. Introduction to Media Literacy History. *Journal of Media Literacy Education*, 2014. 6(2). P.1-2.
7. Mihailidis P. Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 2018. 43:2. P. 152-164.
8. Lemish D. *Children and Media: A Global Perspective*. Oxford: John Wiley & Sons, 2015. 296 p.
9. Masterman L. *Teaching the media*. London: Routledge, 1990. 368 p.
10. Masterman L. *Teaching about television*. London: Palgrave, 1980. 244 p.
11. McLuhan M., McLuhan E. *Laws of media: The new science*. Toronto: University of Toronto Press, 1992. 252 p.
12. McLuhan M. *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: Toronto University Press, 1962. 294 p.
13. Hobbs R. Media and Meaning-Making in the Fake News Age. Project Information Literacy Smart (PIL). Interview, 2018. URL: <https://www.projectinfolit.org/renee-hobbs-smart-talk.html>
14. Postman N. *Building a Bridge to the 18th Century: How the Past Can Improve Our Future*. New York: Vintage Books, 1999. 224 p.
15. Scolari C.A. *Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory*. *Communication Theory*, 2012. 22. P. 204-225.
16. Hall S. *Cultural Studies 1983: A Theoretical History*. Durham: Duke University Press, 2016. 232 p.
17. Thoman E. *Skills and Strategies for Media Education*. Center for Media and Information Literacy (CML), 1993. 4 p.
18. Buckingham D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003. 219 p.
19. Hobbs R. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute, 2010. 63 p.
20. EU. Directive (EU) 2018/1808 of the European Parliament concerning the provision of audiovisual media services in view of changing market realities, 2018. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj>

#### References

1. Forsdale, L. (1955). Multi-media Literacy. *Better Broadcasts Newsletter*, (8)4. (American Council for Better Broadcast).
2. Silverblatt, A. (2014). *Media literacy: keys to interpreting media messages*. Santa Barbara, California: Praeger.
3. Bennet, P. & McDougall, J. (eds.) (2013). *Barthes' Mythologies Today: Readings of Contemporary Culture*. New York: Routledge.
4. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
5. Feilitzen, C. (2009). *Influences of Mediated Violence. A Brief Research Summary*. Gothenburg: Nordicom, University of Gothenburg.
6. Bordac, S.E. (2014). Introduction to Media Literacy History. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2): 1-2.
7. Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43:2, 152-164.
8. Lemish, D. (2015). *Children and Media: A Global Perspective*. Oxford: John Wiley & Sons.
9. Masterman, L. (1990). *Teaching the media*. London: Routledge.
10. Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. London: Palgrave.
11. McLuhan, M. & McLuhan, E. (1992). *Laws of media: The new science*. Toronto: University of Toronto Press.
12. McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: Toronto University Press.
13. Hobbs R. (2018). Media and Meaning-Making in the Fake News Age. Project Information Literacy Smart (PIL). Interview by A. Head and M. MacMillan. Retrieved from <https://www.projectinfolit.org/renee-hobbs-smart-talk.html>.

14. Postman, N. (1999). *Building a Bridge to the 18th Century: How the Past Can Improve Our Future*. New York: Vintage Books.
15. Scolari, C.A. (2012). Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *Communication Theory*, 22: 204-225.
16. Hall, S. (2016). *Cultural Studies 1983: A Theoretical History*. Durham: Duke University Press.
17. Thoman, E. (1993). *Skills and Strategies for Media Education*. Center for Media and Information Literacy (CML).
18. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
19. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
20. EU (2018). Directive (EU) 2018/1808 of the European Parliament concerning the provision of audiovisual media services in view of changing market realities. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj>

### FUCHYLA Olena

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,  
Lviv Polytechnic National University

#### EVOLUTION OF THE NOTION "MEDIA LITERACY" AND ITS ROLE IN EDUCATION AND SOCIETY

**Summary.** Introduction. Media literacy is a new branch of knowledge in the modern globalized world, being a symbolic skill on the one hand and very pragmatic on the other. It contains understanding communication languages and the practice of its usage, which includes at least two disciplines, semiotics and pragmatic models, and, in general, represents the communication theory. Many terms or notions, like media literacy, critical media literacy, digital and media literacy, cinema literacy etc., are based on the understanding the fact that media-developed societies need media-educated citizens. Nowadays all these notions merged into the term "media and information literacy".

However, the mankind has gone for about 100 years to this modern and thorough term, as well as the notion of media environment, simultaneously with the development of technologies, widening the access to them and forming the modern audience, that is, the community of media environment consumers. The investigation of this historical progress should help to realize the modern state of media, as well as the need for developing media literacy in our country.

The purpose of the article is to consider and analyze the history of evolution of the notion "media literacy" during the process of the development of media environment and its role and place in the educational process.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. Having made the thorough investigation on the history of evolution of the notion "media literacy", the author can state that this development was accompanied with technical progress, which gradually changed the attitude to media. Scientists became aware of the artificial nature of media space and tried to warn the audience of its influence. However, later, when media became more and more popular and technically developed, the scholars accepted media as a source for education, including me-


dia education itself. In the modern world a notion "media and information literacy" means that to safely use and create the media environment, the consumers should possess necessary knowledge and acquire critical thinking skills for analyzing and consuming modern media messages. This issue is reflected in the EU and UNESCO concerns in creating media and information literacy educational curricula for schools and universities.


Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed the results obtained, the author can conclude that there exists a need to provide media and information literacy curricula to schools and universities, since the developed informational space together with media require new and much bigger amounts of knowledge. This knowledge can be used for analyzing the information for scientific investigations as well as for everyday life needs. The critical thinking skills can help consumers identify and eliminate fake-news, analyze the reliability of different sources including blogs and forums. However, media work in an economic sphere, so they must earn money and meet the requirements of a labour market. It means that reporters, writers and bloggers are focused, like other people, on earning their living. Being paid for their work, they are not always fair and honest, publishing information without checking or a priori false. Therefore, media and information literacy curricula or inclusive programs developed nowadays as the best instrument for each educator, can be used in Ukraine as good experience and practice of the world.

**Keywords:** media literacy; media and information literacy; globalized society; media ecology; digitalization.

Одержано редакцією 30.11.2022  
Прийнято до публікації 12.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-88-94>

 <https://orcid.org/0000-0003-1682-8534>

### САМОЙЛЕНКО Неля Іванівна

кандидатка історичних наук, доцентка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
e-mail: samoilenkonelia@gmail.com

УДК 378.091.2:001.89(045)

#### ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядається поняття науки, його виникнення та розвиток. Розкриваються особливості науки в умовах ринкових відносин, основні методи наукових досліджень, форми науково-дослідної роботи та специфіка її організації. Значна увага приділена раціональній організації праці науковців, пошуку науково-технічної інформації, визначенню ефективності науково-дослідних робіт.

Висвітлено загальне уявлення про організаційну структуру науково-дослідної діяльності у закладі вищої освіти, систему управління науково-дослідною роботою. Автор зосереджує увагу на проблемі підготовки висококваліфікованих науковців, здатних до самостійної творчої науково-дослідницької роботи.

Дається короткий огляд особливостям організації та проведення наукової та науково-дослідницької роботи в закладі вищої освіти,



знайомить з методами й методиками проведення наукового дослідження.

*Приділено увагу видам і формам науково-дослідницької роботи у вищій школі, розглянуто види роботи як науково-дослідна компонента навчального процесу, самостійна науково-дослідна пошукова робота, науково-дослідна робота, що здійснюється під керівництвом наукового керівника.*

*Проаналізовано володіння теоретичними знаннями і набуття практичних навичок щодо проведення наукових досліджень, обробки, аналізу й визначення та представлення результатів наукових досліджень. Зосереджено увагу на вмінні працювати з науковою літературою.*

*Основними категоріями та поняттями, що розкриваються у статті, є: предмети дослідження у вищій школі, особливості освіти та кваліфікації, науково-дослідницька діяльність, науково-педагогічні працівники, види та форми науково-дослідної роботи, комплексні та цільові програми, індивідуальні плани, планування, аналіз, облік і прикладний моніторинг дослідницької діяльності провайдерів.*

**Ключові слова:** вища школа; дослідження; методологія; наука; організація.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку науково-технічного прогресу, інтенсивного збільшення обсягу наукової та науково-технічної інформації, швидкої змінюваності та оновлення знань, особливого значення набуває процес постійної, творчої роботи, до впровадження у виробничий процес новітніх технологій, спостерігається підвищення інтересу до наукового дослідження.

Відповідно до постанови президії Академії наук України «Про розвиток науки та трансформацію суспільства: концепція для України», головна мета інноваційної політики, науково-технічної, наукової системи освіти — це: забезпечення підготовки професійних, наукових і науково-педагогічних кадрів на рівні глобальних кваліфікаційних вимог, ефективне використання освітнього, науково-технічного та інноваційного потенціалу для економічного розвитку країни та вирішення соціальних проблем. Науково-дослідну, наукову діяльність закладів вищої освіти, що підпорядкована Міністерству освіти і науки України, регламентує «Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації», згідно з яким головною метою наукової та науково-технічної діяльності вищої школи є оволодіння та використання нових наукових знань з метою створення корисних для суспільства наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців для відповідних галузей; висококваліфікований персонал наукових та науково-педагогічних працівників; вирішення комплексних за-

вдань у сфері розвитку науки і техніки; впровадження та використання наукових і науково-практичних результатів в Україні та на світовому ринку.

Зокрема, науково-дослідна робота студентів забезпечує засвоєння та ефективне використання знань; закладає основу наукової роботи; сприяє застосуванню індивідуальної методики у навчанні здобувачів вища освіта; розвиває в них здатність до обґрунтованих суджень і висновків; дозволяє використовувати наукові знання самостійно в постійно мінливому середовищі.

Науково-дослідна діяльність студентів є найефективнішим методом якісної підготовки нових спеціалістів на ринку праці. Майбутній фахівець повинен знати основні положення, які характеризують наукову роботу, мати стійкі знання про методологію та методику наукових досліджень дуже важливо для сучасних науковців-дослідників. Ці знання дають змогу орієнтуватися у розвитку сучасної науки, розуміти тісний зв'язок економічних і соціальних змін.

Сучасна професійна діяльність вимагає від фахівців проводити дослідження, уміти вирішувати принципово нові завдання, творчо використовувати досягнення науки та вдосконалювати свою кваліфікацію у будь-якій суспільній галузі. Отже, наукова підготовка здобувачів вищої освіти – одне з важливих завдань освітнього процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Досліджувана проблема не нова. Питаннями, які торкаються найрізноманітніших аспектів організації наукових досліджень, присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених сучасності, зокрема: Г. Бірта, Ю. Бургу, С. Важинський, Т. Щербак, О. Гуроров, О. Карпаш, П. Райтер, М. Корягін, Н. Кушнарєнко, М. Чік, І. Добронравова, О. Руденко, Л. Сидоренко, Г. Штейнер.

Проблеми формування дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти вивчалися багатьма дослідниками. Загальні питання організації науково-дослідної роботи студентів досліджувалися в працях С. Гончаренка, А. Кушнірука, Д. Пойя, В. Прошкіна, С. Раков, О. Скафи, В. Шахова та інших учених.

Історичні аспекти проблеми розвитку дослідницької діяльності студентів аналізувалися такими науковцями, як: А. Алексюк, Л. Вовк, С. Золотухін, І. Зязюн, В. Майборода, О. Мартиненко, Н. Пузирьов та ін. На науково-дослідну роботу як елемент підготовки майбутніх спеціалістів направлені дослідження Л. Авдєєва, Н. Амеліна, І. Іващенко, З. Єсарєва, О. Овакімджана, Ф. Орєхова, Н. Яковлєва.

Питання навчальної та наукової діяльності студентів ЗВО, її специфіку, види, особливості, можливості висвітлено у працях М. Князя, І. П'ятницької-Позднякової.

М. Байдан, В. Литвиненко досліджували дослідницьку діяльність студентів, кооперацію викладачів і студентів у процесі наукових досліджень, а також вплив науково-дослідної діяльності закладу вищої освіти щодо формування інтересу до науки у здобувачів вищої освіти.

Однак питання використання науково-дослідної діяльності як професійно орієнтованої технології підготовки здобувачів закладу вищої освіти до майбутньої професійної діяльності потребує подальших вивчень, так як не було предметом дослідження.

**Мета статті.** Обґрунтування форм і методів організації системи науково-дослідної роботи закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний світ знаходиться під впливом наукового прогресу у всій своїй діяльності. В даний час наука стає продуктивною силою суспільства. Стимулюючи виробництво, наука пронизує всі чинники суспільного життя. Необхідність наукового підходу в економіці, політиці, управлінні та системі освіти змушує науку розвиватися швидшими темпами, ніж будь-яка інша сфера діяльності. Сучасний висококваліфікований фахівець повинен володіти глибокими знаннями та конструктивним мисленням. Для цього необхідно досконало володіти методологією наукових досліджень і вмінням практично їх застосувати.

З цією метою до навчального плану другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка включено дисципліну «Методологія і організація наукових досліджень», яка розкриває студентам закладу вищої освіти зміст наукових досліджень, знайомить з методами та прийомами проведення наукових досліджень, формує потребу в здобутті нових знань та інтерес до науки.

Метою викладання дисципліни є надання студентам необхідного обсягу знань у галузі наукових досліджень, підготовка їх до самостійного виконання наукової роботи, ознайомлення з формами звітів, методикою підготовки повідомлень, доповідей, наукових статей, курсових та дипломних робіт, використання комплексу знань для створення сприятливих умов дослідницької діяльності. Висвітлення теоретичних основ, питань методик, технології та організації науково-дослідної діяльності, тобто формування теоретичного і практичного підґрун-

тя для ефективного, кваліфікованого проведення наукових досліджень студентами, магістрами, як у процесі навчання у закладі вищої освіти, так і на практиці.

Науково-дослідна робота для здобувачів вищої освіти, яка реалізується в освітньому процесі Університету Григорія Сковороди в Переяславі, є обов'язковою. Вона сприяє розвитку дослідних і наукових здібностей студентів.

Основними формами науково-дослідної діяльності студентів є: наукові семінари, засідання круглого столу, проведення наукових досліджень у період практики, курсові та дипломні роботи, участь у наукових роботах та науково-практичних конференціях, участь у конкурсах студентських робіт.

Форми і методи залучення здобувачів вищої освіти до наукової творчості умовно поділяються на науково-дослідницькі роботи, які включаються в освітній процес і проводяться в навчальний час відповідно до навчальних планів, а тому є одним із обов'язкових елементів усієї навчальної діяльності та науково-дослідна робота, яку студенти виконують поза аудиторією.

Щорічно студенти Університету Григорія Сковороди в Переяславі беруть участь у міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях і семінарах, (в умовах військової агресії ці заходи проводяться дистанційно або в змішаному режимі), які організовує наш університет. Тематика студентських наукових досліджень представлена у контексті наукових тем кафедр та науково-дослідних робіт, які виконуються за ініціативною темою кафедр.

В Університеті Григорія Сковороди в Переяславі науково-дослідна робота студентів координується також Науковим товариством студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених, яке є ініціатором та координатором різних організаційних форм студентської наукової діяльності.

Дослідницька діяльність студентів ЗВО – це діяльність, пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу з невідомим раніше рішенням. Вона включає в себе наступні фази: постановка проблеми; вивчення теорії, присвяченої даній проблемі; вибір методів їх дослідницьке та практичне засвоєння; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки.

Вивчення організації наукової діяльності у закладі вищої освіти допоможе абітурієнтам отримати загальне уявлення про організаційну структуру наукової діяльності вищої школи, а також засвоїти деякі категорії та поняття, які будуть використовувати

тися під час вивчення цього курсу, ознайомитися з плануванням науково-дослідної діяльності, процесом управління науково-дослідною діяльністю у закладі вищої освіти.

Наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття та використання нових знань [1, с. 32]. Поняття науки тісно пов'язане з поняттям освіти. Етап формування знань у науці передуює етапу набуття науковцями базових знань і навичок, що дозволяє їм генерувати нові ідеї та здійснювати наукові інновації. Водночас функціонально процес формування вченого та забезпечення його необхідними знаннями та кваліфікаційними особливостями покладається на вищу освіту, яка може спрямувати дослідницьку діяльність молодих учених у певне русло [1, с. 44].

Організація науково-дослідної роботи закладу вищої освіти базується насамперед на його статусі, рівні акредитації, матеріально-технічній базі, кадровому потенціалі тощо. визначається [2, с. 132]. Це, як правило, окремий структурний підрозділ - науково-дослідна частина, наукові, навчально-наукові, науково-дослідні та дослідно-конструкторські інститути, центри, лабораторії тощо, включає бібліотеки. Їх діяльність може здійснюватися на бюджетній та договірній основі. Це адміністративна частина організації. Що стосується функціональності, то до неї входять суб'єкти безпосередньої наукової діяльності, учасники наукових досліджень, безпосередні працівники відділів.

Науково-педагогічні працівники – це науковці, які займаються професійно-педагогічною та науково-технічною діяльністю у ЗВО та аспірантурі III-IV рівня акредитації за основним видом діяльності [3, с. 92].

Організацію науково-дослідної роботи студентів здійснює випускова кафедра, яка є основним методичним центром роботи зі студентами. Вона й призначає наукового керівника для проведення наукових досліджень.

Проведення студентами дослідницької роботи пов'язане з основами наукових досліджень, зокрема, поняттям науки, методами наукового дослідження, самостійною роботою в літературних джерелах, плануванням та організацією наукових експериментів, обробкою експериментальних даних.

Елементи наукового пошуку, відображені в курсових роботах (проектах) студентів, мають бути розширені у майбутній випускній кваліфікаційній роботі, а також у науковій тематиці відповідної кафедри.

Елементи наукового дослідження, відображені в курсових роботах (проектах) сту-

дентів, можливо розширити в майбутній дипломній роботі, а також у науковій тематиці відповідної кафедри.

Під час навчальної та виробничої практики кожен здобувач вищої освіти, крім загальної роботи, передбаченої програмою практики, виконує завдання експериментального характеру, надані випусковою кафедрою за фахом. Виконання завдання відображається в окремому розділі звіту з практики і може бути використано в інших видах наукової роботи студента, зокрема, доповідях і семінарських заняттях, написанні курсових та випускних дипломних робіт бакалавра чи магістра. [3, с. 32]. Науково-дослідна практика проводиться у формі виконання реального наукового проєкту, який виконує здобувач вищої освіти в рамках затвердженої теми дипломної роботи з урахуванням інтересів і можливостей підрозділів, в яких вона проходить. Практика проводиться відповідно до програми науково-дослідної практики і індивідуальної програми практики, складеної магістрантом разом з науковим керівником.

Організація науково-дослідної роботи в університеті полягає у функціональному визначенні повноважень окремих структурних підрозділів освітнього закладу з чітким узгодженням з науковою складовою діяльності університету.

У різних джерелах можна знайти різні класифікації видів і форм дослідницької роботи. Узагальнюючи їх, можна виокремити такі види науково-дослідних робіт: дослідницька складова навчального процесу (лекції, практичні та семінарські заняття, консультації, підготовка курсових і випускних кваліфікаційних робіт); самостійна науково-дослідна робота (науковці та науково-педагогічні працівники, які самостійно проводять наукові дослідження); науково-дослідна робота під науковим керівництвом (здійснюється згідно з планами науково-дослідних робіт, індивідуальними планами докторантів і докторантів) [4, с. 132].

Наведена класифікація розділяє ці види дослідницьких робіт за критерієм участі суб'єктів науково-дослідницької роботи в процесі створення наукових результатів та набуття студентами знань і вмінь.

Форми науково-дослідної роботи можна виділити відповідно до предметів науково-дослідної роботи та напрямів їх роботи.

Суб'єктом наукової діяльності є науковці, науково-педагогічні працівники, особи, які навчаються у ЗВО, інші працівники ЗВО, а також працівники підприємств, які спільно з закладом вищої освіти здійснюють наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність [5, с. 23].

Студенти університету залучаються до наукових досліджень шляхом участі в гуртках, проблемних групах, олімпіадах студентських наукових робіт, проходженні практики, докторантів і докторантів у дисертаційній роботі під науковим керівництвом, а також участь у наукових семінарах, науково-практичних конференціях. Свої наукові інтереси викладачі реалізують шляхом виконання частини індивідуального плану наукової роботи, який складається щорічно і викладач звітує про його виконання на засіданні кафедри. Крім того, науково-педагогічні працівники беруть участь у роботі постійно діючих науково-методичних семінарів, наукових конференцій тощо. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» викладач здійснює освітній процес у закладі вищої освіти у таких формах, як: заняття, самостійна робота, практичні заняття, контрольні заходи. Усі ці форми роботи мають наукову складову. Таким чином, усі види і форми науково-дослідної роботи науково-педагогічних працівників, студентів, магістрів і докторантів спрямовані на активізацію їх творчого мислення, використання сучасних наукових методів у вирішенні конкретних ситуацій, що сприяє підвищенню професійної підготовки.

Наукова діяльність в університеті ведеться за певного управління. У науці виділяють два типи планів, заснованих на різних підходах як виду господарської діяльності.

Комплексна цільова програма наукової діяльності включає всіх учасників наукового процесу, види і форми наукової діяльності університету та професорсько-викладацький склад [6, с. 32].

Оперативне планування – оперативні плани, що є результатом комплексної цільової програми науково-дослідної роботи та конкретизовані в планах окремих предметів науково-дослідної роботи. Сюди входять навчальні плани бакалаврів і магістрів, програми дисциплін, індивідуальні плани докторантів і докторантів на весь період навчання (складання іспитів, підготовка дисертацій та їх захист), плани роботи кафедри (відділ науки враховує кафедральна тематика, її основні та прикладні компоненти та індивідуальні плани викладачів). На основі комплексної та цільової програми наукових досліджень складається план науково-дослідної роботи структурного підрозділу, наприклад факультету, кафедри. Після цього напрямки роботи конкретизуються в планах навчального процесу студентів, індивідуальних планах науково-педагогічних працівників та аспірантів на весь період навчання у ЗВО, ас-

пірантурі [7, с. 72]. У цих планах, виходячи з навчального плану та терміну навчання, передбачається, що елементи наукових досліджень будуть реалізовані протягом усього періоду навчання у ЗВО, аспірантурі. Комплексність програми базується на виконанні всіх елементів науково-дослідницької роботи (вибір та обґрунтування теми, виконання дослідження, апробація та експериментування, впровадження результатів). Після вивчення тем науково-дослідних робіт, рекомендованих кафедрою, здобувачі звертаються до завідувача випускової кафедри за підтвердженням наукового керівника. На засіданні кафедри затверджується тематика наукового дослідження та наукових керівників з числа педагогів кафедри та зацікавлених наукових працівників науково-дослідних установ.

Керівник спільно зі студентом складає комплексний індивідуальний план науково-дослідної роботи на всі роки навчання з поділом етапів навчання на семестри. Реалізацію результатів наукового дослідження необхідно врахувати в індивідуальному плані наукової роботи студента.

Етапи дослідження контролюються відповідно до виконання студентом комплексного індивідуального плану дослідження. Тому в індивідуальному плані студента ведеться запис про виконання окремих етапів за темою дослідження, де зазначається дата виконання роботи та її оцінка науковим керівником. Документацію з планування, обліку та контролю науково-дослідної роботи здобувача веде науковий керівник [8, с. 17].

Нормативними документами про навчання в аспірантурі передбачено, що індивідуальний план наукової роботи докторанта затверджується вченою радою факультету за поданням кафедри, до складу якої він входить. Для виконання наукової роботи докторанту призначається науковий керівник із числа докторів наук або професорів. У наукових дослідженнях на межі суміжних проблем допускається наявність двох наукових керівників і консультанта.

Аспірант повинен отримати глибокі професійні знання, набути навичок самостійної наукової роботи, мати широкий науковий і культурний кругозір. Аспіранти можуть бути направлені до наукових центрів та провідних навчальних закладів України та зарубіжжя для проведення наукових досліджень за обраною темою.

Аспіранти, які навчаються за сумісною та денною формами, повинні працювати за єдиним індивідуальним планом науково-дослідної роботи за обраною темою дисертації.

Управління науково-дослідними роботами суб'єктів наукової діяльності неможливо обійти без таких важелів, як облік і контроль. Вони здійснюються з метою успішної та ефективної реалізації комплексних цільових програм і оперативних планів [9, с. 102]

Кафедра та деканат здійснюють облік та контроль через звіти, оцінки, перевірки документально оформлених робіт тощо. Однією з форм звітності про виконання студентами та аспірантами індивідуальних завдань є планові етапи виконання робіт, визначені в плані-розкладі, які перевіряються науковими керівниками студентів та аспірантів.

Вся науково-дослідна діяльність університету підлягає обліку та контролю. Так, зокрема, кафедри подають науковому відділу звіти про науково-дослідну діяльність за певний період, у яких визначаються основні наукові результати, наприклад, кількість опублікованих монографій і підручників, опублікованих статей і наукових повідомлень тощо, які були підготовлені аспірантами та докторантами, науково-педагогічними працівниками кафедри.

Аналіз науково-дослідної роботи включає збір та обробку звітів кафедр, іншої інформації про науково-дослідну роботу в університеті. Аналіз проводиться як внутрішньо, між кафедрами, студентами, викладачами, так і зовнішнє шляхом порівняння показників різних навчальних закладів. Зовнішній аналіз є досить ефективним і дає можливість отримати достовірну інформацію про міжвузівські рейтинги.

В університеті розробляється певна методика, за якою визначаються рейтинги, оцінки, цінні позиції кафедр, студентів і викладачів, виявляються недоліки, шукаються шляхи їх подолання, визначаються резерви та можливості їх використання [6, с. 96].

Тому планування, облік і контроль науково-дослідної роботи студентів та аспірантів спрямовані на досягнення кінцевого результату оволодіння методологією наукового дослідження та набуття навичок її застосування в практичній діяльності.

**Висновки.** Ефективним засобом формування студента вищої школи як майбутнього фахівця є науково-дослідна діяльність, яка координується, контролюється та керується кафедрою та окремими викладачами.

Правильна організація науково-дослідницької діяльності дозволяє студентам вищої школи зрозуміти суть досліджуваного питання, досконально в ньому розібратися; формує в них такі цінні якості, як працьовитість, організованість, ініціатив-

ність, воля, дисциплінованість, охайність, активність, цілеспрямованість, творче ставлення до роботи, самостійність мислення; підвищує культуру їхньої розумової праці, розвиває в них уміння самостійно здобувати й поглиблювати знання, є важливим елементом у формуванні їхньої професійної компетентності.

Дослідницька діяльність сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, яка характеризується високою мотивацією до активної пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, переживання творчої активності, індивідуальних рис характеру [10, с. 156]. Для заохочення здобувачів до науково-дослідницької роботи та її організації в навчальних закладах важливе значення має відбір і відтворення таких логічних конструкцій, які могли б виконувати функції: а) інструменту пізнавальної діяльності; б) інструмент творчої діяльності; в) засіб, що забезпечує перехід від усталених форм пізнання до творчо-наукових.

Успіх дослідницької роботи тому залежить від складових: викладач має чітко уявляти собі основні завдання дослідження: який об'єкт дослідження обрати та які методи дослідження використати.; прогнозувати умови, форму і зміст діяльності, найбільш сприятливі та оптимальні для розвитку та вдосконалення науково-дослідницької роботи. Відповідно науково-дослідна діяльність повинна бути організована таким чином, щоб здобувачі вищої освіти після закінчення університету прагнули до постійного підвищення свого професійного рівня. Людина повинна постійно вчитися, співвідносити свої знання з новими вимогами, своїми потребами, потребами суспільства, ринку праці.

#### Список бібліографічних посилань

1. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень. Тернопіль, 2005. 256 с.
2. Кушнарєнко Н.М. Наукова обробка документів. Київ: Вікар, 2003. 328 с.
3. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі. Київ, 2003. 116 с.
4. Стеченко Д.М. Методологія наукових досліджень. Київ: Знання, 2007. 317 с.
5. Білуха М.Т. Методологія наукових досліджень. Київ: АБУ, 2002. 480 с.
6. Шишка Р.Б. Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт. Харків: Еспада, 2007. 368 с.
7. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання, 2006. 307 с.
8. Організація науково-дослідної роботи в закладах освіти / Укладачі Ю.О. Туранов, В.І. Уруський. Тернопіль: Астон, 2001. 140 с.
9. Свердан М.М. Основи наукових досліджень. Чернівці: Рута, 2006. 352 с.
10. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ: Кондор, 2006. 206 с.
11. Гавриленко О.П. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Ніка-Центр, 2008. 172 с.

12. Основи наукових досліджень. Організація самостійної та наукової роботи студента. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 208 с.
13. Петрук В.Г. Основи науково-дослідної роботи. Вінниця: УНІВЕРСУМ, 2005. 144 с.
14. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 254 с.
15. Технологія самостійної навчально-наукової роботи студентів. Івано-Франківськ: Плай, 2003. 88 с.

#### References

1. Kustovska, O.V. (2005). System approach methodology and scientific research. Ternopil. 256 p. [in Ukr.].
2. 02Kushnarenko, N.M. (2003). Scientific processing of documents. Kyiv: Vikar. 328 p. [in Ukr.].
3. 03Piatnytska-Pozdniakova, I.S. (2003). Basics of scientific research in higher education. Kyiv. 116 p. [in Ukr.].
4. 04Stechenko, D.M. (2007). Methodology of scientific research. Kyiv: Knowledge. 317 p. [in Ukr.].
5. 05 Bilukha, M.T. (2002). Methodology of scientific research. Kyiv: ABU. 480 p. [in Ukr.].
6. 06Shyshka, R.B. (2007). Organization of scientific research and preparation of master's and dissertation theses. Kharkiv: Espada. 368 p. [in Ukr.].
7. 07Sheiko, V.M. (2006). Organization and methodology of scientific research activity: a textbook. Kyiv: Knowledge. 307 p. [in Ukr.].
8. 08 Turanov, Yu.O., Urusky, V.I. (Comp.). (2001). Organization of research work in educational institutions. Ternopil: Aston. 140 p. [in Ukr.].
9. 09Sverdan, M.M. (2006). Basics of the scientific research. Chernivtsi: Ruta. 352 p. [in Ukr.].
10. 10Krushelnyska, O.V. (2006). Methodology and organization of scientific research. Kyiv: Kondor. 206 p. [in Ukr.].
11. Havrylenko, O.P. (2008). Methodology of scientific research: study guide. Kyiv: Nika-Center. 172 p. [in Ukr.].
12. Basics of the scientific research (2006). Organization of the student's independent and scientific work. Kyiv: Publisher House «Professional». 208 p. [in Ukr.].
13. Petruk, V.H. (2005). Basics of research work. Vinnytsia: Universum. 144 p. [in Ukr.].
14. Romanchukov, V.I. (2007). Basics of the scientific research. Kyiv: Center of educational literature. 254 p. [in Ukr.].
15. Technology of independent educational and scientific work of students (2003). Ivano-Frankivsk: Plai. 88 p.

#### SAMOILENKO Nelia

Ph.D in History, Associate Professor,  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

#### ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**Summary.** The article considers the essence of the concept of science, its origin and evolution. The basic methods of scientific researches, features of science are revealed in terms of market relations, forms of research and specifics of its organization. Considerable attention is paid to the rational organization work of scientists, search of scientific and technical information, definition of the researches efficiency.

The general idea of the organizational structure of the research activities in the institution of higher education, the management system of research is highlighted.

The author focuses on the problem of training highly qualified scientists capable of independent creativity research.

The author provides a brief overview of the features of the organization and conduct of scientific and research work in a higher education institution, introduces methods and techniques of scientific research.

In the article it is payed attention to the types and forms of research in higher school, such as research com-


ponent of the educational process, independent research, research under scientific leadership.


The article analyzes the possession of theoretical knowledge and acquisition of practical skills in conducting research, processing, analysis, definition and presentation of research results. Attention is concentrated on the ability to work with scientific literature.

The key categories and concepts disclosed in this article are: subjects of research in a higher education institution, educational and qualification characteristics, scientific activity, scientific and pedagogical workers, types and forms of research, comprehensive target programs, individual plans, planning, analysis, accounting and control of research of applicants.

**Keywords:** higher school; research; methodology; science; organization.

Одержано редакцією 23.11.2022  
Прийнято до публікації 04.12.2022

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-94-98>

 <https://orcid.org/0000-0001-5317-6198>

#### ПОЛІЩУК Роман Володимирович

старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: romanpolishuk78@gmail.com

УДК 37.091.Сков.613.7./9 (045)

#### АСПЕКТ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПЕДАГОГІЦІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Аналізується досі малодосліджений аспект педагогічних позицій Г.С. Сковороди, а саме – його ставлення до проблеми здоров'я людини, його важливості в людському житті, необхідності дбати про здоров'я дітей, у т.ч. під час їхнього навчання.

Показується, що зазначені педагогічні ідеї, як і багато інших, письменник-мислитель передавав образною формою.

Наголошується на суголосності педагогічних ідей Г. Сковороди з відповідними ідеями

європейських педагогів-мислителів, передовсім Я.А. Коменського та Ж.-Ж. Руссо.

**Ключові слова:** педагогіка; Григорій Сковорода; фізичне здоров'я; народна мудрість; притчі; природовідповідність; праця; виховання.

**Постановка проблеми.** Перш ніж повести конкретну розмову на вказану заголовком тему просто необхідно висловити деякі судження суспільно-історичного плану, оскільки Україна в указаних століттях –

XVIII-у й XIX-у поступово й доволі швидко втрачала здобуту за доби Хмельниччини державність і навіть найменші ознаки автономності, перетворюючись на одну з провінцій Російської імперії. Тому доволі природно і зрозуміло, що й хоча б якоїсь цілісної педагогічної думки на теренах України фактично не існувало. Зауважимо, що мовиться тут перш за все про розвиток теоретичної педагогічної думки та зафіксованої письмово її практичної реалізації в різних освітніх закладах чи в домашньому (приватному) вихованні. Якщо і з'являлися якісь вартісні відповідного спрямування розробки й реалізації, а такі, як побачимо нижче, з'являлися, вони практично однозначно включалися (вливалися) в загальноімперський педагогічний дискурс і відповідно кваліфікувалися. Певною мірою тут показова ситуація з педагогічним досвідом, скажімо, К. Ушинського чи М. Пирогова, значною мірою виплеканим українськими реаліями в долі обох педагогів, особливо першого з них, про якого в одному з новіших підручників мовиться так: «...Ушинський – корифей світової педагогічної думки, українець за походженням, один із основоположників педагогічної науки і народної школи, зірка першої величини. За масштабністю і глибиною висвітлення актуальної педагогічної проблематики він не мав собі рівних серед своїх сучасників. Творча спадщина геніального українського педагога назавжди увійшла в золоту скарбницю світової педагогічної культури і є національною гордістю українського народу» [1, с. 199]. Однак таке потрактування спадщини К. Ушинського, виразної «української складової» в ній стало можливим лише в умовах незалежної України, хоч педагоги із середовища української еміграції, передовсім і зокрема Григорій Ващенко, завжди означували К. Ушинського як видатного українського педагога.

Узагальнено означивши таку тенденцію в історії педагогічної думки в Україні, зауважимо також і на певних тенденціях педагогічного дискурсу в усій Російській імперії XVIII і навіть XIX століть, зокрема в частині, яка стосується фізичного виховання та фізичного здоров'я як освітньо-виховних проблем. У цьому сенсі вельми промовистою характеристикою стану справ у школах Російської імперії (в т.ч. і в тій частині України, яка належала до згаданої імперії) дав видатний російський педагог саме в галузі фізичного виховання Петро Лесгафт. Глибоко і всебічно, як для свого часу, дослідивши педагогічний зріз фізичного виховання і здоров'я в історії людської цивілізації, проаналізувавши відповідні складові педагогів Заходу і Сходу, П. Лес-

гафт зауважив: «Закінчуючи цей історичний нарис фізичної освіти різних країн і періодів, доводиться зізнатися, що, на відміну від усіх країн Європи (за винятком хіба південно-східних), у Росії до цих пір (друге видання праці «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» датоване 1904 роком – Р.П.) нічого не зроблено для з'ясування й установлення цієї справи (тобто – фізичного виховання – Р.П.) в наших сім'ях і школах. Тут немає ні узаконень, ні центральних установ для підготовки осіб, які розуміються в цій справі, нема оригінальних методів і керівництв. Як відкриті, так і закриті школи в нас залишають фізичну освіту дітей майже без уваги, віддаючи завідуванню цією справою або повним невігласам..., або залишаючи без будь-якої уваги фізичний розвиток дитини, часто навіть не виводячи її в перші роки життя за порадою лікарів на свіже повітря протягом зимових місяців...» [2, с. 285-286]. Наголосимо, що такий висновок П. Лесгафт зробив на рубежі XIX – XX століть, коли вже, як відомо, відновилися й Олімпійські ігри. Природно, що в столітті XVIII-му, та ще й за потужного впливу церковно-релігійного фактора, великою мірою скерованого на аскезу, на «усмирення тіла», якихось «теоретичних» вислідів у цікавій нам сфері на теренах підросійської України практично не було.

За такої офіційної «педагогічної політики» в царині фізичного виховання і плекання фізичного здоров'я дітей і молоді в Україні XVIII-XIX ст. присутню місію і роль перебирала на себе народна педагогіка, передовсім родинне виховання, про які йшлося в попередньому підрозділі нашої роботи. У XVIII столітті ще цілком актуальною та дієвою лишалася козацька педагогіка з її культом лицарства і фізичної досконалості. Можна з цілковитою певністю твердити, що «індивідуальна» педагогічна думка українських діячів XVIII і XIX століть міцно спиралася на етнопедагогічний досвід. Чи не найпоказовіше цю думку стверджує педагогічна спадщина Григорія Сковороди, якого, безсумнівно, можна називати найвизначнішим українським педагогом XVIII століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про Г.С. Сковороду як педагога написано багато досліджень, у т.ч. протягом останніх десятиліть, у т.ч. використаних у цій статті. Але питання, як видатний український педагог ставився до проблеми фізичного здоров'я людини (дитини), досі практично не ставилося дослідниками, принаймні спеціально та концентровано. З'ясування ж цього питання і становитиме **мету** нашої розвідки.

**Виклад основного матеріалу.** Щодо прихильності Григорія Савича до народної та козацької педагогіки, то можна солідаризуватися з думкою М. Стельмаховича, який слушно наголосив на козацькому походженні педагога-поета-мислителя та на культивуванні ним ідей козацької педагогіки: «...козацька педагогіка, на яку широко спирався Г. Сковорода у своїй творчості, належить до унікальних явищ не лише східнослов'янської, а й світової педагогічної культури. ...Традиційна українська родина виступає першою школою патріотизму, національного єднання, місцем прищеплення дітям і молоді здорових норм і навичок поведінки, кузнею шанування рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, плекальницею історичної пам'яті поколінь, людської і національної гідності, головним фактором етнізації особистості» [3, с. 249]. Власне, в цитованому мовиться про гармонійне виховання на міцній національній основі, а фактор здоров'я – фізичного й духовного – розуміється як органічна складова гармонійності. У контексті етнопедагогіки можна розуміти і сквородинський принцип природовідповідності («сродности»), і його активне апелювання до релігійного чинника, до молитви, якими утверджується здоровий дух у здоровому тілі.

Утім, до розуміння смислів сквородинських думок і суджень треба підходити дуже зважено. Цілком слушно зазначає І. Зязюн про те, що «годі шукати у творчій спадщині Г.С. Сковороди логічних, гносеологічних чи натурфілософських зосереджень. Його теоретичні здобутки – у філософії людини. Усю свою увагу він спрямовував на досягнення людиною щастя передусім у сродній праці. Тому найголовніші його ідеї належать до сфери етики... Як проникливий поет-психолог з філософським обдаруванням і вишколом, він прагне збагнути світ людської душі, осягнути умови здобування людиною щастя і вільності» [4 с. 240-241]. Аналізуючи творчу спадщину Г. Сковороди, можна прийти до логічного висновку, що категорії людського щастя, радості буття, сродності у праці, гармонії з природою, хоч і опосередковано, але цілком певно вбирали в себе й аспект фізичного здоров'я, фізичної досконалості. Ця сфера мислительних операцій педагога-мудреця вкладалася передовсім у загальнішу категорію «тіла», про яке людині (дитині) треба постійно дбати, як і про категорію «духу». Зокрема, скажімо, у трактаті «Розмова п'яти подорожніх про істинне щастя в житті» Г. Сковорода устами одного з «подорожніх» образно висловлюється так: «Коли ставиш дім, будуй його для обох час-

тин свого ества – душі і тіла. Коли вдягаєш і прикрашаєш тіло, не забувай і про серце. Дві хлібини, два будинки, дві одежі, два роди всього є, всього по двоє, через що є дві людини в людині одній, два батька – небесний і земний і два світи – першородний і тимчасовий, і дві натури: божественна і тілесна в усьому – на всьому...» [5, с. 355].

Схожої семантики й навіть звучання суджень у творах Г.С. Сковороди можна зустріти немало, наприклад: «Є у тілі нашому дві храмини: одна рукотворна, друга небесна, нерукотворна. Вона похована у храміні нашій земній» [5, с. 215]. Перманентне дбання людини про власну «рукотворну храмину» – тіло має відбуватися передовсім через пізнання людиною самої себе та через сповідання принципу природовідповідності. Властивий для Г. Сковороди образний виклад цього принципу знаходимо в словах Еродія (притча «Вдячний Еродій»): «...Від природи, яко від матері, легесенько сама від себе розвивається наука. Вона всерідна, справжня і єдина навчителька... Коли все буде премудра й блаженна *природа*, чи не єдина вона і вигоює, і навчає? Усяка справа має успіх, коли природа сприяє. Не заважай лише природі і, коли хочеш, знищуй перепони, ніби очищаючи їй шлях: воістину, все вона чисто і справно зробить... Учитель чи лікар не є вчитель чи лікар, вони лише служники природи, єдиної справдешньої лікувальниці й навчительки... Не від людини, а від природи суть усього» [6, с. 214]. Остання теза, певно, не без дискусійності, інше ж, якщо трохи «розкодувати» з образної сфери, можна витлумачити як необхідність успішного сприяння людиною розвитку закладених природою в неї саму тілесних потенцій («не заважай лише природі...»), хіба що уникати всього, що шкодить «рукотворній храміні» («знищуй перепони»), – занедбання сфери «тіла», шкідливих звичок і т.д.

Не зайвим буде зауважити й на тому, що чинник «здоров'я» Г. Сковорода трактував і як даність «миру Божого»: «Як же можна такому, гірких вад наповненому серцю вмістити мир Божий – здоров'я, радість, життя душевне?» [7, с. 349]. Ведучи мову про здоров'я тіла («стін храму»), педагог-мислитель, реалізуючи і таким чином ідею природовідповідності, важливого значення надавав факторові спадковості: «Чи може бути яблуня жива й весела, коли корінь нездоровий? А здоровий корінь – це є міцна душа і мирне серце. Здоровий корінь розсилає по всіх гілках вологу й оживляє їх, а серце мирне, життєвою вологою наповнене, кладе сліди свої за зовнішностями» [5, с. 340].



Уважний аналіз творчої спадщини Григорія Сковороди, вміння побачити й адекватно збагнути багаті й різні підтексти його писань дозволяють вести мову й конкретніше щодо аналізованої нами проблематики. У педагогічній періодиці вже зверталася увага на те, що Г. Сковорода прямо й недвозначно висловлювався про цінність і важливість фізичного здоров'я для людського буття, щастя, радості. «Головними у вихованні, – писав педагог, – є: благо народити і зберегти вихованцеві молоде здоров'я; навчити вдячності». І. Стогній далі розтамує цитовану тезу, і з такими тлумаченнями можна згодитися. Отже: «*Благо народити*. Г.С. Сковорода піклується про майбутнє здорове як тілом, так і духом потомство, про майбутнього члена суспільства, тому перший період виховання у нього починається з народження».

Які вимоги ставить Сковорода до цього періоду? Насамперед – здоров'я батьків (фактор спадковості – Р.П.). Перед народженням дітей не можна бути чим-небудь збудженим, знервованим або п'яним, і тому філософ рекомендує в цей час уникати пиятик і бенкетів... Жінка повинна запобігати суперечок, нервових потрясінь, і в труді, в тихій безстрастності провести цей період життя.

*Зберегти вихованцеві молоде здоров'я.* Цей період домашнього виховання починається від народження, триває до п'ятишести років. Завдання цього періоду – не заважати самій природі дитини розвиватись, а тільки усувати на шляху розвитку труднощі... (про це мовилося вище – Р.П.).

Інші дослідниці цілком конкретно зазначають, що «значної уваги Г. Сковорода надавав фізичному вихованню дітей, вважав, що вони мають бути «тілесно здоровими» На його думку, фізичному вихованню дітей сприяють праця, вправи, режим і відпочинок, загартовування організму, розваги» [8, с. 111]. У цьому ж контексті доцільно розглядати сквородинські рекомендації про виховання в дітей помірності бажань: «Надмірність, – писав мислитель у листі до свого учня М. Ковалинського, – породжує пересиченість, пересиченість – нудьгу, нудьга ж – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим» [7, с. 227]. Суголосні міркування висловлює й І. Зязюн, мовлячи про явище автаркції – перебування душі в рівновазі [4, с. 242].

У таких спостереженнях і судженнях Г. Сковороди вочевидь знайшли втілення й елементи народної педагогіки, і певний (відповідний!) досвід наукової педагогіки епохи європейського Просвітництва, із яким український мислитель познайомить-

ся, будучи деякий час у європейських країнах. Дослідники відзначають немало смислових типологічних паралелей між педагогічними ідеями Г. Сковороди, з одного боку, та його європейськими попередниками й сучасниками – з іншого. Скажімо, обстоюваний Г. Сковородою принцип народності в педагогіці, зокрема й етнопедагогічний досвід у царині збереження фізичного здоров'я, суголосний з відповідними ідеями Я.А. Коменського; вельми широко обстоюваний українським педагогом принцип природовідповідності (сродної праці), який теж органічно вбирав у себе тіловиховну, оздоровчу функцію, цілком кореспондувався з відповідними ідеями того ж Я.А. Коменського, а також Й.Г. Песталоцці й особливо Ж.-Ж. Руссо – швейцарського сучасника Г. Сковороди. Зрештою, ми можемо цілком солідаризуватися з тими міркуваннями багатьох учених, які стверджують, що Г.С. Сковорода якщо не першим, то принаймні одним із перших в історії педагогічної думки України висунув і послідовно обстоював ідею всебічно розвинутої особистості. Природно, з урахуванням особливостей його часу та його світогляду. «Г. Сковорода неодноразово підкреслював, – ідеться в одному з посібників, – що людина має бути вільною, а ще освіченою, моральною, фізично загартованою, сильною, сміливою, вольовою. Для такої «вільної», «духовної» людини відкрите, як він зазначав, усе безмежжя світу...» [8, с. 112].

Цілком природно, що педагогічні ідеї Г. Сковороди, базовані на народній педагогіці й такі, що ввібрали в себе немало ідей епохи європейського Просвітництва, що помножені на особистісні мислительні здобутки українського педагога, стали важливим етапом поступу національної педагогічної думки і джерелом ідей для педагогічних вислідів наступників Григорія Савича. Водночас необхідно зазначити, що педагогічні роздуми Г. Сковороди народжувалися й частково реалізувалися на тлі вельми несприятливої для національного розвитку суспільно-історичної ситуації, в т.ч. і в освітньо-педагогічній сфері. Спрямована на денационалізацію українців імперська політика Росії та Австро-Угорщини призводила до відчутного занепаду освітньо-виховної справи на українських теренах. «Всі школи в Україні, від вищих до нижчих, – ідеться в одному з підручників про ситуацію кінця XVIII-го і всього XIX ст., – були русифіковані (а в Галичині й на Буковині, додамо, – полонізовані чи онімечені – Р.П.). Крім того, школа була чужою для нашого народу не тільки мовою, а й самою

методикою викладання... У школі дитина потрапляла в залежну від неї духовну атмосферу, в чужий світ – нічого свого рідного вона не бачила. А звідси – слабкий розвиток дитини, невисокий рівень знань» [9, с.135]. Природно, що їй цілеспрямована увага до фізичного виховання, до оздоровлення шкільної молоді за таких умов не спостерігалася, тим паче, що полкові й січові школи, в яких такий гарт широко практикувався, після ліквідації царатом Запорозької Січі (1775 р.) перестали існувати. За таких суспільних умов, повторимо цю тезу, український педагогічний дискурс майже повністю перемістився в річище народної педагогіки та родинного виховання, а фізично-оздоровча складова в цьому річищі детермінувалася життєвими потребами і прагматизмом.

**Висновки.** Повторно зауважимо й на тому, що «персоналізована» історія української педагогічної думки після Г. Сковороди реалізувалася по-різному: і переважно базуючись на етнопедагогічних традиціях (у спадщині «нефахових» педагогів-письменників, мислителів), і частково спираючись на такий чи інший досвід наукової педагогіки, найчастіше – західноєвропейської. Аспекту фізичного здоров'я в педагогічних роздумах, як правило, відводилося мало уваги і найчастіше – опосередковано. У деяких джерелах зустрічаються загалом слушні міркування про те, що когорту відомих педагогів ХІХ ст. – поч. ХХ ст., котрі у своїх працях висвітлювали проблеми фізичного виховання і здоров'я, можна умовно поділити на педагогів загальновиховного напрямку і напрямку тіловиховного, які у своїх працях проблеми оздоровлення та фізвиховання розробляли лише частково (О. Духнович, К. Ушинський, А. Волошин, С. Русова, І. Огієнко, І. Стешенко, І. Ставровський та ін.), а також педагогів, які працювали переважно

над створенням належної національної системи тіловиховання (І. Боберський, С. Гайдучок, Т. Франко, О. Тисовський та ін.).

#### Список бібліографічних посилань

1. Любар О.О. Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки. Київ: Знання, 2006. 448 с.
2. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических починений: в 4 т. Москва: Физкультура и спорт, 1951. Т.1. 444 с.
3. Стельмахович М.Г. Григорій Сковорода і народна педагогіка. *Сковорода Григорій. Образ мислителя / Відповід.* ред. В.І. Шинкарук, І.П. Стогній. Київ, 1997. с. 248–254.
4. Зязюн І. Г.С. Сковорода і П.Д. Юркевич про філософію освіти і педагогічної дії. *Сковорода Григорій. Образ мислителя / Відповід.* ред. В.І. Шинкарук, І.П. Стогній. Київ, 1997. с. 240–247.
5. Сковорода Г. Твори: у 2 т. Київ: Обереги, 1994. Т.1. 528 с.
6. Сковорода Г.С. Розмова про істинне щастя. Харків: Прапор, 2002. 280 с.
7. Сковорода Г. Твори: у 2 т. Київ: Обереги, 1994. Т.2. 480 с.
8. Сисоєва С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. Київ: ЦУЛ, 2003. 308 с.
9. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки. Харків: ОВС, 2002. 240 с.

#### References

2. Liubar, O.O. (2006). The history of the Ukrainian school and pedagogy. Kyiv: Knowledge. 447 p.
3. Lesgaft, P.Ph. (1951). The collection of the pedagogical works in 4 volumes. Moscow: Physical education and sport. Vol. 1. 444 p.
4. Stelmakhovich, M.G. (1997). Grigory Skovoroda and National Pedagogics. *Skovoroda Hryhoriy. Image of a thinker.* In V.I. Shinkaruk, I.P. Stogny (Eds). Kyiv. (PP. 248 – 254).
5. Zyazyun, I. (1997). G.S. Skovoroda and P.D. Yurkevych about the philosophy of education and pedagogical action. *Skovoroda Hryhoriy. Image of a thinker.* In V.I. Shinkaruk, I.P. Stogny (Eds). Kyiv. (PP. 240 – 247).
6. Skovoroda, G. (1994). The literary works in 2 volumes. Kyiv: Oberegy. Vol. 1. 528 p.
7. Skovoroda, G. S. (2002). Conversation about the True Happiness. Kharkiv: Flag (Prapor). 280 p.
8. Skovoroda, G. (1994). The literary works in 2 volumes. Kyiv: Oberegy. Vol. 2. 480 p.
9. Sysoyeva, S., Sokolova, I. (2003). The essays on the history of the development of the pedagogical ideas. Kyiv: The Center of the Ukrainian literature. 308 p.
10. Levkivsky, M.V., Mykytiuk, O.M. (2002). The history of pedagogics. Kharkiv: OVS Press. 240 p.

#### POLISHCHUK Roman

Senior Teacher of the Department of Theory and Methods of Physical Culture,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### THE ASPECT OF PHYSICAL HEALTH IN PEDAGOGY HRYHORIY SKOVORODA'S

**Summary.** The poorly investigated aspect of H.S. Skovoroda's pedagogical positions as his attitude to the health's problem of man, to the health's importance in the human life, to the care's necessity about children's health and during their study too is analysed in the article.

The conclusion is made that the writer-thinker reproduced the pedagogical ideas in the figurative form. H. Skovoroda's pedagogical ideas to the corresponding ideas by European teachers-thinkers as Y.A. Comensky

and J.-J. Russo are accorded.

**Keywords:** pedagogics, Hryhoriy Skovoroda; physical health; folk wisdom; parables; nature's conformity; work; education.

Одержано редакцією 30.11.2022  
Прийнято до публікації 10.12.2022

## ЗМІСТ

### ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

#### **ХРИКОВ Євген Миколайович**

Педагогічні умови в структурі наукового знання .....	5
<b>Післямова редакції</b> .....	10

#### **ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович**

Лідерство як принцип управління.....	11
--------------------------------------	----

#### **ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна**

Освіта у сфері менеджменту: між парадигмами керівництва і лідерства.....	18
--	----

#### **МОВЧАН Валентина Іванівна**

Формування управлінської культури в системі забезпечення якості освітньої діяльності в структурному підрозділі ЗВО .....	24
--	----

#### **МЕДВІДЬ Михайло Михайлович, КТІТОРОВ Максим Олександрович, МЕДВІДЬ Юлія Іванівна, КУРБАТОВ Артем Андрійович, ПАШИНСЬКИЙ Андрій Володимирович, КРИВОРУЧКО Віталій Олександрович**

Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу .....	29
---	----

#### **LARTINOVA Yuliia**

Facilitating learning in conflict-affected areas .....	37
--	----

#### **САМБУРСЬКА Людмила Вікторівна**

Особливості формування комунікативної компетентності у майбутніх медичних сестер на заняттях з фахових дисциплін .....	43
--	----

#### **КАБУСЬ Наталя Дмитрівна**

Підготовка майбутніх фахівців соціальної галузі до профілактики узалежненої поведінки учнів у закладах загальної середньої освіти .....	49
---	----

#### **СТЕПАНОВА Наталія Михайлівна**

Підготовка майбутніх вихователів: громадянознавчий аспект .....	57
---	----

#### **ВІНТЮК Юрій Володимирович**

Принцип історизму у процесі підготовки і діяльності фахових психологів .....	62
--	----

#### **КАБИШ Марина Юріївна**

Педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін .....	69
--	----

#### **ПОТАПЧУК Ольга Ігорівна**

Сучасні вимоги цифрового суспільства до фахівців комп'ютерного профілю .....	78
--	----

#### **ФУЧИЛА Олена Миколаївна**

Еволюція поняття «Медійна грамотність» та її ролі в освіті та суспільстві .....	83
---	----

#### **САМОЙЛЕНКО Неля Іванівна**

Організація науково-дослідної діяльності у закладі вищої освіти.....	88
--	----

#### **ПОЛІЩУК Роман Володимирович**

Аспект фізичного здоров'я в педагогіці Григорія Сковороди .....	94
---	----

<b>ЗМІСТ</b> .....	99
--------------------	----

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки  
№ 4. 2022**

Відповідальний за випуск:  
*Лодатко Є.О.*

Відповідальний секретар:  
*Гнезділова К.М.*

Комп'ютерна верстка:  
*Дерев'яно Д.В.*

Дизайн обкладинки:  
*Олексенко В.А., Поліщук В.С.*

ISSN 2524-2660



9 772524 266002

Підписано до друку 15.12.2022  
Формат 60×84/16. Папір книжковий.  
Гарнітура Bookman Old Style  
Ум. друк. арк. 7,5. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері  
із деревини, відповідної нормам  
екологічного лісовикористання



**Видавець ФОП Гордієнко Є.І.**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників і  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.  
Україна, 18000, м. Черкаси  
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94  
e-mail: book.druk@gmail.com