

Київський університет імені Бориса Грінченка

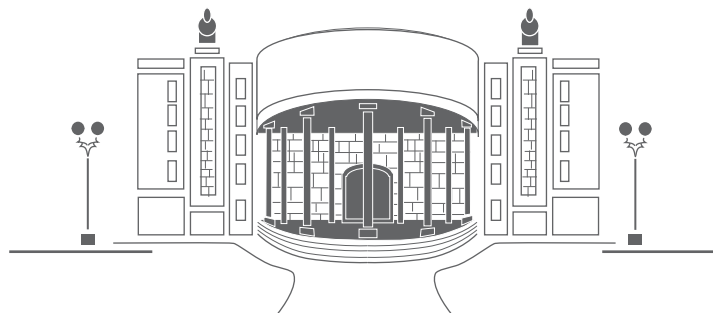
ISSN 2311-2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI:10.28925/2311-2409

# Педагогічна ОСВІТА: *теорія і практика*

Pedagogical Education:  
*Theory and Practice*

Психологія  
Педагогіка

Psychology  
Pedagogy



Збірник  
наукових праць

**№ 34 (2) • 2020**

Рік заснування — 2001  
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001  
Frequency: semi-annual

Київ • 2020

## ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

## Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 34 (2) 2020

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
КВ № 19961-9761 ПР,  
видане Державною реєстраційною службою України  
28.05.2016 р. (перереєстрація)

Липень — грудень

Рік заснування — 2001  
Виходить двічі на рік

### Головна редакторка:

*Паламар Світлана Павлівна,*  
кандидатка педагогічних наук,  
старша наукова співробітниця (Україна).

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

### Заступниця головної редакторки:

*Хоружа Людмила Леонідівна,*  
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

### Відповідальна секретарка:

*Козир Маргарита Валентинівна,*  
кандидатка педагогічних наук (Україна).

Журнал індексується  
в міжнародних бібліографічних базах  
Google Scholar, ResearchBible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 11 від 17.12.2020 р.)

### Технічна секретарка:

*Билан Ольга Миколаївна* (Україна).

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних й експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

### Редакційна колегія:

*Васьківська Галина Олексіївна,*  
докторка педагогічних наук (Україна);  
*Зданевич Лариса Володимирівна,*  
докторка педагогічних наук (Україна);  
*Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,*  
кандидатка педагогічних наук (Україна);  
*Вембер Вікторія Павлівна,*  
кандидатка педагогічних наук (Україна);  
*Кизенко Василь Іванович,*  
кандидат педагогічних наук (Україна);  
*Ляпунова Валентина Анатоліївна,*  
докторка педагогічних наук (Україна);  
*Савенкова Ірина Іванівна,*  
докторка психологічних наук (Україна);  
*Перепелюк Тетяна Дмитрівна,*  
кандидатка психологічних наук (Україна);  
*Сергеєнкова Оксана Павлівна,*  
докторка психологічних наук (Україна);  
*Лозова Ольга Миколаївна,*  
докторка психологічних наук (Україна).

URL: [http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J\\_t-g](http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J_t-g)

### Іноземні члени редакційної колегії:

*Євгенія Смирнова-Трибульська*  
(*Eugenia Smyrnova-Trybulska*),  
докторка габілітована (Республіка Польща);  
*Йозеф Малах* (*Josef Malach*),  
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка).

ISSN 2311-2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI:10.28925/2311-2409.2020.34

## FOUNDER

BORYS GRINCHENKO  
KYIV UNIVERSITY

## Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

Nº 34 (2) 2020

July — December

Certificate of State Registration of Printed Mass Media  
KV № 19961-9761 PR,  
issued by the State Registration Service of Ukraine  
28.05.2016  
(re-registration)

The year of foundation: 2001  
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “**Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy**” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed  
in international bibliographic databases Google Scholar,  
Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended for publication by the Academic Council  
of Borys Grinchenko Kyiv University  
(*Rec. No 11 dated 17.12.2020*)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental research on psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process, according to the results of scientific researches.

URL: [http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J\\_t-g](http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J_t-g)

ISSN 2311-2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI:10.28925/2311-2409.2020.34

### Chief Editor:

*Palamar Svitlana,*  
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow  
(Ukraine).

### Deputies Chief Editor:

*Khoruzha Lyudmyla,*  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

### Executive Secretary:

*Kozyr Margaryta,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine).

### Technical Secretary:

*Bylan Olga* (Ukraine).

### Editorial Board:

*Vaskivska Halyna,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Zdanevych Larysa,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Varchenko-Trotsenko Lilia,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Wember Victoria,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Kyzenko Vasyl,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Lyapunova Valentina,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Savenkova Iryna,*  
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);  
*Perepelyuk Tetyana,*  
PhD in Psychological Sciences (Ukraine);  
*Sergeenkova Oksana,*  
Doctor of psychological sciences (Ukraine)  
*Lozova Olga,*  
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);

### Foreign members of editorial board:

*Eugenia Smyrnova-Trybulska,*  
Doctor Habilitat (Republic of Poland);  
*Josef Malach,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic).

# ЗМІСТ

## РОЗДІЛ I ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

- Паламар С., Нежива Л.*  
Методична модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі . . . . . 6
- Проворова Є.*  
Удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладі загальної середньої освіти . . . . . 14
- Машиовець М., Голота Н., Карнаухова А.*  
Сучасна модель практичної підготовки майбутніх педагогів . . . . . 21
- Куземко Л.*  
Навички XXI століття в контексті забезпечення якості професійної підготовки педагога . . . . . 28

## РОЗДІЛ II ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

- Vavříková H.*  
Axiologization as a tool of prevention Social pathological phenomena  
in czech society ageism in czech society . . . . . 34
- Vavříková H.*  
Pedagogical facilitation from view of university students . . . . . 47

## РОЗДІЛ III ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІСТОРІЇ

- Сухомлинська Л.*  
Просвітитель і педагог І.І. Горбунов-Посадов про формування у дітей  
ціннісного ставлення до світу живого. . . . . 57
- Леонтєва І.*  
Генеza андрагогічного знання: історичний аспект . . . . . 66

## РОЗДІЛ IV ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- Мієр Т.*  
Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності  
та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання . . . . . 73
- Коваленко С., Бовтрук Н.*  
Здійснення процедури нострифікації в країнах ЄС та Україні . . . . . 84

## РОЗДІЛ V ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

- Литвиненко О.*  
Технології психокорекційної роботи в контексті онтогенезу та дизонтогенезу  
особистісного становлення підлітків. . . . . 91
- Чернуха Н., Слабковська А.*  
Соціальна відповідальність як сучасна необхідність для батьків-усиновителів . . . . . 99
- Співак Я., Співак Л., Кузнецов О., Беседіна Є., Дудник К.*  
Сучасні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності . . . . . 105
- Прядко А.*  
Психологічні особливості виникнення професійних стереотипів  
у вихователів та способи їх подолання . . . . . 112

# CONTENTS

## SECTION I APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

- Palamar S., Nezhiva L.*  
Methodical Model of Augmented Reality Application in Reading Lessons in Primary School. . . . .6
- Provorova Ye.*  
Improving the Methodological Competence of Music Teachers  
in Comprehensive Secondary Education Institutions . . . . .14
- Mashovets M., Golota N., Karnaukhova A.*  
Modern Model of Practical Training of Future Teachers. . . . .21
- Kuzemko L.*  
Skills of the 21st Century in the Context of Quality Assurance of Teacher Training . . . . .28

## SECTION II EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

- Vavříková H.*  
Axiologization as a Tool of Prevention Social Pathological Phenomena in Czech Society . . . . .34
- Vavříková H.*  
Pedagogical Facilitation from View of University Students . . . . .47

## SECTION III PEDAGOGICAL CONCEPTS THROUGH THE PRISM OF HISTORY

- Sukhomlinska L.*  
Enlightener and Educator I. I. Gorbunov-Posadov about Development  
of Valuable Attitude to Living Beings World among Children. . . . .57
- Leontieva I.*  
Genesis of Andragogical Knowledge: historical aspect . . . . .66

## SECTION IV THEORETICAL FUNDAMENTALS OF DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGY

- Miier T.*  
The Essence of Educational Paradigms and Polyparadigmatic Manifestations  
in Multidimensional Pedagogical Reality and Personal Self-Realization of Students in e-Learning . . . . .73
- Kovalenko S., Bovtruk N.*  
Implementation of the Nostrification Procedure in the EU and Ukraine. . . . .84

## SECTION V PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

- Litvinenko O.*  
Technologies of Psychological Correction in the Context of Ontogenesis and Dysontogenesis  
of Personal Development of Adolescents. . . . .91
- Chernukha N., Slabkovska A.*  
Social Responsibility as a Modern Necessity for Adoptive Parents . . . . .99
- Spivak Ya., Spivak L., Kuznetsov O., Besedina Ye., Dudnyk K.*  
Modern Problems of Preparation of Future Social Workers for Professional Activity . . . . .105
- Priadko A.*  
Psychological Features of the Occurrence of Educators Professional Stereotypes  
and Ways to Overcome Them . . . . .112

## ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3.015.311:16]:82

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.1

### **С. Паламар,**

заступник директора з наукової роботи Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
s.palamar@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6123-241X

### **Л. Нежива,**

професор кафедри початкової освіти Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
доктор педагогічних наук, доцент  
l.nezhyva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-9520-0694

### **МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті проаналізовано особливості видань художніх творів українських і зарубіжних письменників у супроводі з AR-додатками. Автори обґрунтували доречність і окреслили перспективи використання книжок з доповненою реальністю в мовно-літературній галузі початкової освіти. Продемонстровано можливості застосування AR-технології для розвитку творчої уяви, емоційного інтелекту й креативного мислення. Розроблено методичну модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. Деталізовано основні її етапи: залучення; взаємодія; слухання, читання та аудіювання; дослідження; творча робота; оцінювання. Головною метою запропонованої моделі є залучення «цифрового покоління» до читацької діяльності, формування в учнів початкових класів потреби пізнавати світ через художню літературу. Окрім того, обґрунтовується важливість налаштування спостереження за літературними героями через анімацію й активну взаємодію з ними. Автори розробили низку ігрових завдань, під час виконання яких активізується доповнена реальність художньої книжки. За AR-додатками молодші школярі мають можливість дослідити в деталях віртуальний світ художнього твору. Такий підхід дає змогу учням зримо уявити зображену письменником реальність, наблизитися до розуміння образів, глибше пізнати ціннісні акценти, перебуваючи у віртуальній площині художнього світу, що сприяє розвитку творчої уяви учнів й формуванню їхнього образного мислення.*

**Ключові слова:** доповнена реальність, емоційний інтелект, креативне мислення, літературне читання, методична модель, початкова освіта, творча уява, 3-D візуалізація.

© Паламар С., Нежива Л., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Технології віртуальної і доповненої реальності стрімко поширюються в інформаційному світі й набувають популярності в сучасній освіті. Використовуючи віртуальну реальність

під час вивчення предметів природничої галузі, учні знаходять, спостерігають і вивчають організми в їхньому природному середовищі існування. Практичні заняття проводяться в класах,

обладнаних технологіями віртуальної реальності, з метою організувати навчання на конкретних ситуаціях, спроектованих на майбутнє життя. Школярі ближнього й дальнього зарубіжжя з цікавістю рухаються класами з телефонами в руках, досліджуючи у віртуальних мікрокапсулах організм людини, вирушаючи у подорож, беручи участь в історичних подіях, спостерігаючи фізичні явища (Секерин В., Горохова А., Щербаків А., Юркевич Е., 2017, с. 57) тощо.

Сучасний розвиток ІКТ дозволяє максимально модернізувати навчальний процес в початковій школі відповідно до викликів часу й вимог зреформованої освіти. Не виключенням є й мовно-літературна галузь, на перший погляд дещо віддалена від ІКТ. Однак специфіка художньої літератури, її образність, органічна інтегрованість в мультимедійний простір наштовхують на думку про необхідність часткового оживлення художньої картини за допомогою технології доповненої реальності у процесі навчання грамоти й читання.

Розвиваючи в учнів початкової школи навички навчання протягом життя, важливо сформулювати інтерес до книжок, навчити відчувати прекрасне, що закладено в художньому слові. Глибина сприйняття твору залежить не тільки від розвитку критичного мислення та естетичного чуття, пов'язаного з відчуттям краси, розумінням цінностей, що акумулюються в художньому образі, а й від емоційного інтелекту. Тому розвиткові діалогової взаємодії з творами мистецтва значною мірою сприятиме застосування технології доповненої реальності, що викликає своєю візуалізацією передовсім емоційний резонанс і сприяє активізації творчої уяви.

**Мета статті** — розробка методичної моделі застосування AR-додатків на уроках літературного читання в початковій школі й критеріїв перевірки ефективності діяльності молодших школярів з навчання грамоти й читання засобами AR.

Реалізація мети цього дослідження потребує реалізації низки завдань: аналіз праць із застосування VR та AR в освіті; обґрунтування перспектив використання технології доповненої реальності в мовно-літературній галузі початкової освіти; окреслення особливостей практичної методики застосування AR на уроках літературного читання й організації навчальної діяльності учнів з вивчення творів українського й зарубіжного письменства для дітей засобами AR-додатків.

**Аналіз праць з проблеми дослідження.** Нами було проаналізовано сучасний стан досліджень щодо застосування AR-додатків в освіті (Chen P., Liu XL., Cheng W., Huang RH., 2017), вивчався досвід поєднання AR з навчанням на основі ігор в початковій школі (Pellas N., Fotaris P., Kazanidis I., 2019), вплив інтеграції ігрових підходів із доповненою реальністю на навчання (Saez-Lopez J.M.,

Sevillano-Garcia M.L., Pascual-Sevillano M.A., 2019), підвищення ефективності навчання, мотивації учнів через застосування AR-додатків на смартфонах (Chen Y., 2019).

Учені розглядали можливості застосування AR технологій в різних галузях освіти (S. Pochtoviuk, T. Vakaliuk, A. Pikilnyak, 2019), відзначивши великий вплив презентації навчального матеріалу засобами доповненої реальності на розвиток міміки, уваги, стимулювання мислення та збільшення рівня розуміння інформації. Серед переваг окреслено реалістичність, чіткість, повноту застосування, інформаційність та інтерактивність. Науковцями було відзначено дидактичний потенціал віртуального інформаційного навчання (O. Bondarenko, O. Pakhomova, W. Lewoniewski, 2019) з акцентуванням на таких особливостях VR та AR, як занурення, динамічність, почуття присутності, наступність, причинність, інтенсифікацію процесу пізнання, економію часу на опрацювання матеріалу. Підтверджуючи ефективність навчання за допомогою VR та AR, автори говорять також про недоліки, зокрема низький рівень компютеризації, незначну кількість та низьку якість програмних продуктів, труднощі в застосуванні цих технологій, відсутність розроблених методик впровадження AR.

Отже, більшість публікацій з визначеної проблеми свідчить про можливість використання VR та AR технологій в освітній галузі з метою візуального моделювання навчального матеріалу, доповнення його наочністю, розвиток в учнів просторових уявлень, навичок дослідження й експериментування, об'ємного проектування, що економить час на засвоєння інформації, прискорює навчання й робить цей процес цікавим і діяльнішим.

**Виклад основного матеріалу.** Технології доповненої реальності (Augmented Reality, AR) забезпечують внесення в реальне середовище тримірної поля віртуальної інформації, що може сприйматися людиною як елементи довкілля, побуту, життя. За допомогою доповненої реальності проектується цифрова інформація (зображення, відео, текст, графіка) поза екранами пристроїв та об'єднуються віртуальні об'єкти з реальним середовищем.

Важливість застосування доповненої реальності в початковому процесі визначає іммерсивність, що властиво також технологіям віртуальної реальності (Virtual Reality, VR). За допомогою 360°-зображення учень може переміститися в штучно створений світ й досліджувати його. Якісний контент AR та VR нівелює межі між віртуальним світом і дійсністю. За допомогою гаджетів школяр спостерігає дивовижний образ світу (наукового, технічного, художнього тощо), пізнає його закони, вчиться змінювати його на краще. Тому застосування цих техно-

логії викликає максимальну експресію в учнів, а щонайважливіше дозволяє їм активно взаємодіяти з різними об'єктами вивчення у тримірному просторі. Таким чином технології доповненої та віртуальної реальності дають учням змогу в розважальній формі гри якісніше вивчати предмети, набутти корисного досвіду, до якого зазвичай обмежений доступ. На сайті «Освіторія» відзначено найважливіші переваги цих імерсивних технологій: «наочність, що дозволяє без перешкод детально розглянути будь-який процес чи об'єкт; зосередженість, що дозволяє не відволікатися на зовнішні подразники і сфокусувати увагу на матеріалі уроку; максимальне залучення учнів у навчальний процес; результативність усвідомлення й запам'ятовування важливої навчальної інформації тощо» (2019).

Важливо, що «у мовно-літературній галузі початкової освіти також з'явилася можливість застосовувати технології доповненої реальності» (Nezhyva L., Palamar S., Lytvyn O., 2020), про що йшлося в публікації авторів. До таких продуктів належать інтерактивні абетки й художні книжки українських і зарубіжних письменників. Так, «Кобзарева абетка» (Київ, 2019) містить твори Тараса Шевченка на кожну букву алфавіту, ілюстрації до яких оживають, рухаються й розмовляють за допомогою безкоштовного додатку FastAR Kids у смартфонах або планшетах (iOS, Android, iPhone). «Кобзарева Абетка» знайомить українських дітей з видатним українським письменником, візуалізуючи художній світ його творів. З інтерактивних сторінок цієї книжки демонструється краса українських краєвидів, а відтворення за допомогою аудіо поетичних рядків транслює національні духовні цінності. На основі творів талановитого українського письменника Тараса Шевченка дошкільники й молодші школярі мають змогу вивчити або поглибити знання про алфавіт рідної мови й водночас відчувати її милозвучність і красу. Додаток FastAR Kids забезпечує візуалізацію ще однієї альтернативної книжки «Жива Абетка». Інтерактивне видання містить ігрову платформу зі спеціальними мітками на його сторінках, що активізують доповнену реальність у 3D-форматі за сюжетами віршів з дивовижними історіями та анімаційними персонажами. Нині учні українських шкіл мають можливість досліджувати в абетці оживлені предмети з різних боків, розгорнути зображення на 360 градусів, що допомагає уявити цілісний образ, взаємодіяти з героями, послухати вірші й водночас запам'ятати букви.

У початковій школі доречно організовувати інтерактивні уроки читання, використовуючи художні книжки для дітей з доповненою реальністю. На цю думку наштовхує поява на книжковому ринку низки книжок «Читай і грай» українського видавництва Art Nation Publishing, зокрема казкові повісті Л. Керрола «Аліса

в Країні див» (2017) та «Аліса у Задзеркаллі» (2018), Е.-Т. Гофмана «Лускунчик і Мишачий король» (2018), казки Г.-Х. Андерсена «Дикі лебеді» (2019) та «Снігова королева» (2019), Ш. Перро «Спляча красуня» (2019) та «Кіт у чоботях» (2020). За допомогою безкоштовного додатку WONDERLAND-AR та WowBox AR на ілюстрованих сторінках зі спеціальною позначкою сюжети художніх творів оживають, реальні образи поєднуються з віртуальними. Важливо, що Wow-анімації з AR-додатками стають інтерактивними. Стежачи за підказками, читачі можуть взаємодіяти з персонажами, робити фото або знімати відео з улюбленими героями й поділитися контентом з друзями, а ще послухати казку, обравши в меню позначку «Аудіокнига». Видавництва супроводжують видання з доповненою реальністю інтерактивними браслетами, розмальовками, стікерами, які можна використати на уроці читання для активізації читацької діяльності школярів.

Прикладом диджиталізації сучасної української літератури для дітей є маленька повість для дітей К. Бабкіної «Гарбузовий рік» (видавництво Старого Лева, 2015). Допомагає «оживити» це видання додаток The Pumpkin's Year на AppStore або GooglePlay для платформ iOS та Android. Доповнену реальність цієї повісті доречно використати на уроках читання в початковій школі, оскільки твори К. Бабкіної рекомендовані до вивчення Міністерством освіти й науки України.

Такий підхід вважаємо виправданим, оскільки виховувати інтерес молодших школярів до літературного читання в сучасних умовах інформатизації суспільства стає все важче. З дошкільного віку діти звикають до різноманітних гаджетів, які поступово перетворюються в один із провідних способів пізнання світу. Водночас не можна ігнорувати у формуванні особистісного образу світу безперечних переваг художньої літератури. Мистецтво слова — є одним із найважливіших носіїв культури, що відкриває світ у художніх образах, має потужний виховний потенціал, розвиває пам'ять, критичне мислення й емоційний інтелект, сприяє усвідомленню національної ідентичності й соціалізації особистості, залишає незабутні враження, дарує естетичну насолоду. Тому необхідно привертати увагу молодших школярів до художньої літератури, сформувати читацькі інтереси, продемонструвати унікальність літературного читання. Цієї мети можна досягти проведенням цікавих інтерактивних уроків літературного читання. Емоційне сприйняття літературних творів посилюється не тільки Wow-ефектом доповненої реальності, а й залученням читача до взаємодії з персонажами, що сприяє глибшому засвоєнню системи цінностей, акумульованих у художніх текстах.



Створюючи модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі, проаналізуємо державні вимоги до обов'язкових результатів навчання школярів. Під час оцінки мовно-літературних знань учнів Нової української школи увага акцентується на навчальній діяльності стосовно висловлювання власного ставлення до мистецьких творів і прочитаного, виявлення читацьких інтересів, здатності втілення власних ідей в художні образи й створення художніх образів різними засобами (Савченко О., Шиян Р., 2019). Таким чином Нова українська школа виховує особистість, здатну емоційно сприймати, творчо мислити, проектувати, моделювати, змінювати світ на краще. На основі компетентнісного підходу було розроблено методичну модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. Ця модель складається з таких етапів:

*Залучення.* Так, перед сучасними вчителями постає завдання залучити «цифрове покоління» до читацької діяльності, сформувавши в учнів початкових класів потребу пізнавати світ через художню літературу. Використання технології доповненої реальності в процесі читання творів передовсім візуалізує художній світ і забезпечує Wow-ефект від оживлення ілюстрацій до художнього твору.

*Взаємодія.* Наступним кроком є спостереження за літературними героями через анімацію. AR-технології дозволяють створювати ігрові завдання, під час виконання яких активізується обмін враженнями за допомогою мобільних пристроїв. Інтерактивні додатки створені таким чином, що читачі мають можливість взаємодіяти з героями. Наприклад, за сюжетом казки Е.-Т.-А. Гофмана «Лускунчик і Мишачий король» доречно запропонувати школярам звільнити Лускунчика від мишей, допомогти персонажам знайти сховані у віртуальній кімнаті предмети, увімкнути музику для танцю головних героїв тощо. У доповненій реальності повісті К. Бабкіної «Гарбузовий рік» читачі можуть натисканням на предмет змусити його рухатися або відтворювати звуки. Таким чином, зокрема, школярі наочно спостерігають персоналіфікацію художніх образів на кшталт Велосипедика, Гарбуза, Грака, сприймають їх різними органами відчуттів. Так, доповнена реальність до літературних видань сприяє розвитку творчої уяви учнів й формуванню їхнього образного мислення.

Для організації усної взаємодії між учнями в групі ставимо завдання розфарбувати героїв

художнього твору із додатків до казок з доповненою реальністю, навести на малюнки смартфон або планшет із встановленими заздалегідь додатками доповненої реальності й активувати зображення. Такі спостереження дають учням можливість розповісти в групі про літературного героя, схарактеризувати його, створити текст-опис.

*Слухання, читання та аудіювання.* Більшість книжок з доповненою реальністю мають аудіо супровід. Після прослуховування уривку твору, учням пропонується перейти за QR-кодом для проходження тесту на перевірку розуміння змісту. Залучення молодших школярів у художній світ через доповнену реальність й взаємодія з героєм є мотивацією до читання казкової повісті з метою дізнатися про розв'язку твору. Школярі отримують завдання відтворити сюжет, схематично відтворити послідовність подій, прочитавши різні частини твору й переказавши їх у групі.

*Дослідження.* За додатками доповненої реальності молодші школярі мають можливість зануритися у віртуальний світ художнього твору, дослідити його в деталях. Такий підхід дозволяє учням зримо уявити зображену письменником реальність, наблизитися до розуміння образів, глибше пізнати ціннісні акценти, перебуваючи у віртуальній площині художнього світу. Цей етап передбачає аналіз художнього твору, зокрема пояснення учнями змісту прочитаного, побаченого й почутого за допомогою доповненої реальності.

*Творчість.* На цьому етапі вчитель ставить запитання для роздумів або фантазій. Цей етап передбачає висловлювання учнів власного ставлення до прочитаного, наприклад чого вчить художній твір. Школярі вчать міркувати, складають прості тексти про свої думки, враження, спостереження. Також на основі художнього твору учням пропонується фантазувати: змінювати кінець твору або вигадувати нову історію з героєм художнього твору.

Доречно на цьому етапі проводити ігри й театралізацію. У такому випадку потрібно запропонувати учням обрати інтерактивний браслет з будь-яким героєм твору й у парі побудувати діалог або групою розіграти частину твору.

*Оцінювання.* Результати читацької діяльності молодших школярів на уроці з використанням доповненої реальності проаналізовані за такими критеріями: мотиваційний, емоційний, діяльнісний, ціннісний. Відповідно до цих критеріїв окреслено показники, що відображено в таблиці 1.

**Критерії й показники оцінювання результатів читацької діяльності учнів  
з активізацією доповненої реальності**

Критерії оцінювання результатів читацької діяльності молодших школярів	Показники
Мотиваційний	Виявлення інтересу до навчання й активність на уроці літературного читання. Умотивованість до вдумливого читання художнього твору. Зосередженість під час читання. Бажання висловлювати думки з приводу прочитаного й засвоєного через технологію доповненої реальності.
Емоційно-рефлексивний	Достатній чуттєвий діапазон для сприйняття художнього твору. Налаштування на відповідний рівень емоційної рефлексії у процесі читання, дослідження доповненої реальності. Розуміння емоційного стану літературних героїв, уміння відтворити різноманітні емоції під час читання, за допомогою голосу, пантоміми, міміки обличчя тощо.
Діяльнісно-творчий	Учень розуміє прочитаний текст, пояснює зміст прочитаного, почутого й побаченого з додатків AR. Уміє поставити запитання й вести діалог про те, що його цікавить в художньому творі або що залишилося незрозумілим. Висловлює власне ставлення до прочитаного, характеризує художні образи. Створює простий текст як продовження історії або варіант її закінчення.
Ціннісний	Формування системи цінностей через естетичне сприймання творів художньої літератури та продуктів доповненої реальності.

Аналізуючи ключові компетентності, визначені Європарламентом, ми звернули увагу на такі еталонні рамки, як критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями.

**Висновки.** Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження свідчить про створення системи навчання нового покоління, водночас досвід використання додатків доповненої реальності в початкових класах описаний фрагментарно. Заклади освіти поступово змінюють засоби навчання, підручники, у яких містяться елементи доповненої реальності, QR-коди. На книжковому ринку поступово з'являються видання художніх творів українських і зарубіжних письменників з AR додатками, які доречно застосовувати на уроках літературного читання.

Технології доповненої реальності є перспективними для освоєння художнього образу світу, відображеного в літературі, відповідають сучасним освітнім викликам, надають можливість зануритися в простір художнього твору й активізують творчу уяву учнів, а відтак і їхню емпатію. У статті продемонстровано можливості застосування AR-додатків для розвитку емоційного інтелекту й креативного мислення, вирішення навчальних завдань налаштуванням активної діалогової взаємодії з літературними героями. Описано осно-

вні етапи застосування AR технологій на уроках літературного читання відповідно до можливостей електронного ресурсу: залучення; взаємодія; слухання, читання та аудіювання; дослідження; творча робота; оцінювання.

На нашу думку, візуалізація художнього образу на уроках читання й письма в початковій школі засобами доповненої реальності сприяє ефективності навчання в різних напрямках, зокрема:

- створює WOW-ефект, дивує, чим поглиблює емоційний резонанс від читання художнього твору;
- стає потужною мотивацією до читацької діяльності;
- активізує інтерес учнів до читання художньої літератури;
- компенсує недостатність розвитку творчої уяви молодших школярів;
- забезпечує сприйняття художнього образу різними органами відчуттів;
- демонструє школярам користь гаджетів для навчання і особистого розвитку.

**Доцільність подальших наукових розвідок** з визначеної проблеми бачимо в напрямі систематизації, узагальнення і перевірки ефективності досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування доповненої реальності на уроках навчання грамоти й читання.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися. URL: <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realist-yakoyu-mozhe-butysuchasna-osvita/>
2. Навчальні програми для 1–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Рекомендація 2006/962/EU Європейського парламенту та Ради (EU) про основні компетенції для навчання протягом усього життя від 18 грудня 2006 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975)

4. Секерин В., Горохова А., Шербаков А., Юркевич Е. Интерактивная азбука с дополненной реальностью как форма вовлечения детей в образовательный процесс *Открытое образование*. 2017. № 21(5). С. 57–62. DOI:10.21686/1818-4243-2017-5-57-62.
5. Bondarenko O., Pakhomova O., Lewoniewski W. The Didactic Potential of Virtual Information Educational Environment as a Tool of Geography Students Training. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, pp. 13–23.
6. Chen P., Liu XL., Cheng W., Huang RH. A Review of Using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In: *International Conference on Smart Learning Environments (ICSLE)*, Tunis, September 2016. *Innovations in Smart Learning: Lecture Notes in Educational Technology*, pp. 13–18, Springer-Verlag, Singapore (2017). DOI:10.1007/978-981-10-2419-1\_2
7. Chen Yu-ching. Effect of Mobile Augmented Reality on Learning Performance, Motivation, and Math Anxiety in a Math Course. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, № 57 (7), pp. 1695–1722. DOI:10.1177/0735633119854036.
8. Nezhyva L., Palamar S., Lytvyn O. Perspectives on the Use of Augmented Reality within the Linguistic and Literary Field of Primary Education. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2020)*, Kryvyi Rih, Ukraine, May 13, 2020. CEUR Workshop Proceedings, 2020, № 2731, pp. 297–311.
9. Pellas N., Fotaris P., Kazanidis I. Augmenting the Learning Experience in Primary and Secondary School Education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. *Virtual Reality*, 2019, № 23(4), pp. 329–346. DOI:10.1007/s10055-018-0347-2
10. Pochtoviuk S., Vakaliuk T., Pikilnyak A. Possibilities of Application of Augmented Reality in Different Branches of Education. In: Kiv, A.E., Shyshkina, M. P. (eds.) *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, pp. 92–106.
11. Saez-Lopez J. M., Sevillano-Garcia M. L., Pascual-Sevillano M. A. Application of the Ubiquitous Game with Augmented Reality in Primary Education. *Comunicar*, 2019, № 27 (61), pp. 71–81. DOI:10.3916/C61-2019-06.

## REFERENCES

1. Virtualna ta dopovnena realnist: yak novi tekhnolohii nadykhaiut vchytysia [Virtual and Augmented Reality: How New Technologies Inspire to Study] (in Ukrainian). <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realnist-yakoyu-mozhe-butysuchasna-osvita/>
2. Navchalni programy dlia 1-4 klasiv (Curriculums for Classes 1-4) (in Ukrainian). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalniprogrami-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Rekomendatsiia 2006/962/EU Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (EU) pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usioho zhyttia vid 18 hrudnia 2006 roku (Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning (18/12/2006) (in Ukrainian). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975)
4. Sekerin, V., Gorokhova, A., Scherbakov, A., Yurkevich, E. (2017). Interaktivnaia azbuka s dopolnennoi realnostiu kak forma vovlecheniia detei v obrazovatelnyi process [Interactive Alphabet with Augmented Reality as a Form of Involving Children in Educational Process]. *Otkrytoie obrazovanie*, 21(5), pp. 57–62 (in Russian). DOI:10.21686/1818-4243-2017-5-57-62
5. Bondarenko, O., Pakhomova, O., Lewoniewski, W. (2019). The Didactic Potential of Virtual Information Educational Environment as a Tool of Geography Students Training. In: Kiv, A. E., Shyshkina, M. P. (eds.) *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, pp. 13–23.
6. Chen, P., Liu, XL., Cheng, W., Huang, RH. (2017). A Review of Using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In: *International Conference on Smart Learning Environments (ICSLE)*, Tunis, September 2016. *Innovations in Smart Learning: Lecture Notes in Educational Technology*, pp. 13–18, Springer-Verlag, Singapore. DOI:10.1007/978-981-10-2419-1\_2
7. Chen, Yu-ching (2019). Effect of Mobile Augmented Reality on Learning Performance, Motivation, and Math Anxiety in a Math Course. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, № 57 (7), pp. 1695–1722. DOI:10.1177/0735633119854036

8. Nezhyva, L., Palamar, S., Lytvyn, O. (2020). Perspectives on the Use of Augmented Reality within the Linguistic and Literary Field of Primary Education. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2020)*, Kryvyi Rih, Ukraine, May 13, 2020, CEUR Workshop Proceedings, 2020, № 2731, pp. 297–311.
9. Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I. (2019). Augmenting the Learning Experience in Primary and Secondary School Education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. *Virtual Reality*, 2019, № 23(4), pp. 329–346.  
DOI:10.1007/s10055-018-0347-2
10. Pochtoviuk, S., Vakaliuk, T., Pikilnyak, A. (2019). Possibilities of Application of Augmented Reality in Different Branches of Education. In: Kiv, A.E., Shyshkina, M. P. (eds.) *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*, Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, pp. 92–106.
11. Saez-Lopez, J. M., Sevillano-Garcia, M. L., Pascual-Sevillano, M. A. (2019). Application of the Ubiquitous Game with Augmented Reality in Primary Education. *Comunicar*, 2019, № 27 (61), pp. 71–81.  
DOI:10.3916/C61-2019-06

**С. Паламарь, Л. Неживая**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье проанализированы особенности книг произведений украинских и зарубежных писателей в сопровождении AR-приложений. Авторы обосновали уместность и перспективы использования художественных книг с дополненной реальностью в литературном образовании начальной школы. Продемонстрированы возможности применения AR-технологии для развития творческого воображения, эмоционального интеллекта, креативного и образного мышления. Разработана методическая модель применения дополненной реальности на уроках чтения в начальной школе. Детализировано основные ее этапы: привлечение; взаимодействие; слушание, чтение и аудирование; исследование; творческая работа; оценка. Главной целью предложенной модели является привлечение «цифрового поколения» к читательской деятельности, формирование у учащихся начальных классов потребности познавать мир через художественную литературу. Кроме того, обосновывается важность организации наблюдения за литературными героями через анимацию и активного взаимодействия с ними. Авторы разработали ряд игровых задач, при выполнении которых активизируется дополненная реальность художественной книги. По AR-приложениями младшие школьники имеют возможность исследовать в деталях виртуальный мир художественного произведения. Такой подход позволяет учащимся зримо представить изображенную писателем реальность, приблизиться к пониманию образов, глубже познать ценностные акценты, находясь в виртуальной плоскости художественного мира, а также способствует развитию творческого воображения учащихся и формированию их образного мышления.*

**Ключевые слова:** дополненная реальность, креативное мышление, литературное чтение, методическая модель, начальное образование, творческое воображение, 3-D визуализация, эмоциональный интеллект.

**S. Palamar, L. Nezhyva**

**METHODOLOGICAL MODEL OF APPLYING AUGMENTED REALITY AT READING LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

*The article analyses the features of publications of works of art by Ukrainian and foreign writers accompanied by AR applications. The authors substantiate the relevance and outlined the prospects for the use of augmented reality books in reading lessons in primary school. The article demonstrates the possibilities of using AR-technology for the development of creative imagination, emotional intelligence, creative and figurative thinking. A methodical model of augmented reality application at Reading lessons in primary school has been developed. The main stages of this model are detailed: involvement; interaction; listening, reading and listening; research; creative work; evaluation. The main purpose of the proposed model is to involve the “digital generation” in reading activities, the formation of primary school students’ need to learn about the world through fiction. The authors have developed a number of game tasks, during which junior students have the opportunity to explore the virtual world of the work of art in detail, as well as to interact with literary characters. This approach allows students to visually imagine the reality depicted by the writer, to approach the understanding of images, to learn more about the values, being in the virtual surface of the art world, which contributes to the creative imagination of students and the formation of their figurative thinking. The creative stage involves students expressing*

*their own attitude to what is read. Students are invited to think, compose simple texts about their thoughts, impressions, observations. Besides, on the basis of a work of art, students learn to fantasise: change the ending of the story or invent a new story with the hero of the work of art. The results of reading activities of junior students in the classroom with the use of augmented reality is proposed to evaluate the following criteria: motivational, emotional, active, and valuable. According to these criteria, the indicators are outlined. The results of the study, a survey of primary school teachers and students prove the effectiveness of the use of AR-applications and their benefits for enhancing the reading activities of students.*

**Key words:** *augmented reality, emotional intelligence, creative thinking, literary reading, methodical model, primary education, imagination, 3-D visualization.*

*Стаття надійшла до редакції 10.12.2020 р.*

*Прийнято до друку 14.12.2020 р.*

**Є. Проворова,**

професор кафедри теорії та методики постановки голосу  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,  
доктор педагогічних наук, доцент  
ev.provorova@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-2337-0082

## **УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Статтю присвячено проблемі вдосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладах загальної середньої освіти шляхом чітко продуманої системи внутрішньошкільної методичної роботи. Запропоновано визначення таких понять, як «професійна компетентність вчителя музики», «методична компетентність учителя музики», з'ясовано функції методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, критерії оптимальності результатів методичної роботи вчителя. Подано характеристику традиційних та інноваційних методів, форм і технологій удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладі загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, методична компетентність, методична робота, учитель музики, заклади загальної середньої освіти.

© Проворова Є., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** У сучасних умовах докорінного реформування системи освіти України нагального розв'язання потребує проблема оновлення та оптимізації системи методичної підготовки педагогічних працівників. Особливої актуальності набувають питання удосконалення методичної компетентності вчителя музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти, що охоплює здатність особистості набувати нових знань і вмінь протягом життя, формувати особистісні якості та цінності, потрібні для професійної діяльності відповідно до нових суспільних вимог.

У процесі внутрішньошкільної методичної роботи здійснюється підвищення наукового рівня вчителя, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації; постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання; вивчення і впровадження в шкільну практику педагогічно цінного вітчизняного та зарубіжного досвіду; творче виконання перевірених рекомендацій; збагачення новими методами і засобами навчання; вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя; надання йому кваліфікованої допомоги з теорії та практичної діяльності.

З огляду на вищезазначене, **метою статті** є висвітлення особливостей удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладах загальної середньої освіти шляхом чітко продуманої системи внутрішньошкільної мето-

дичної роботи. **Завданням** цієї статті є: уточнити сутність понять «професійна компетентність учителя музики», «методична компетентність учителя музики», з'ясувати функції методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, критерії оптимальності результатів методичної роботи вчителя, подати характеристику традиційних та інноваційних методів, форм і технологій удосконалення методичної компетентності вчителів музики.

**Аналіз сучасних досліджень.** На сьогодні питанням методичної підготовки вчителів музики приділяється належна увага з боку науковців. Теоретико-методологічні основи підготовки учителів музики закладають фундаментальні праці Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Л. Бочкарьової, І. Зязюна, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлова, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Хижної, О. Шевнюк, В. Шульгіної, О. Щолокової та інших. Сучасні наукові концепції з проблем взаємодії педагогічної та виконавської майстерності висвітлені в працях В. Белікової, М. Давидова, О. Маркової, В. Москаленка тощо. Питання формування професійної компетентності, зокрема методичної, досліджувались такими ученими, як: Н. Андрійчук, С. Барвік, Т. Бодрова, Л. Пастушенко та іншими.

Попри це, багато аспектів проблеми удосконалення методичної компетентності вчителя музичного мистецтва в закладі загальної середньої

освіти залишилося поза увагою дослідників, що негативно позначається на якості музично-педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні держава покладає великі сподівання на тих, хто працює з дітьми, доручивши їм закласти фундамент свого майбутнього — навчити, виховати, всебічно розвинути, сформувавши особистість — людину, творця, господаря своєї долі, патріота і громадянина. Таке завдання може виконати тільки висококваліфікований, творчо працюючий педагог, професіонал своєї справи.

Існують різні психологічні та педагогічні підходи, що розкривають поняття «професіоналізм». Зокрема, В. Сластьонін трактує педагогічний професіоналізм як позначення рівнів кваліфікації педагога-практика. Близьким до поняття «професіоналізм» учений вважає поняття «майстерність» (Сластенин В.А., 1973, с. 30). У сучасній педагогіці педагогічна майстерність розглядається з позицій різних підходів і розуміється як: комплекс властивостей і якостей особистості вчителя, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності на рефлексивній основі; система професійних компетентностей педагога; технологія педагогічної дії; найвищий рівень педагогічної діяльності тощо (Зязюн І., Крамущенко І., Кривонос І., 2008; Поташник М.М., 1997).

Таким чином, «учитель-професіонал» — це фахівець, що має високий рівень професійної діяльності, свідомо змінює та розвиває себе в процесі роботи, здійснює свій індивідуальний творчий внесок у професію, стимулюючи в суспільстві інтерес до результатів своєї роботи (Калашин В.Ф., 2014, с. 72).

Здійснити ці завдання неможливо без сформованої та постійно удосконалюваної професійної компетентності, яку розуміємо як цілісну характеристику особистості фахівця із сформованим набором компетенцій, які дозволяють йому результативно виконувати свої професійні функції, постійно оновлювати і збагачувати свої знання, формувати нові вміння й навички відповідно до рівня розвитку науки і техніки, бути готовим до суспільних змін, отримувати задоволення від своєї професійної діяльності.

Досліджуючи професійну компетентність учителя, М. Криштанович виділяє такі її види: спеціальну — знання дисципліни, що викладається; методичну — знання, вміння й навички з методики викладання; психолого-педагогічну — психолого-педагогічні основи викладання; диференційовано-педагогічну — урахування мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають; аутопсихологічну як рефлексію педагогічної діяльності; загальнокультурну; комунікативну; діагностичну; особистісну; компетенцію у сфері інформаційних технологій (Криштанович М., 2018).

Як зазначає Л. Пастушенко, ефективність розвитку і вдосконалення професійної компетентності у вчителя музики істотно залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості особистості, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, розуміння мети й специфічних особливостей творчої діяльності (Пастушенко Л.А., 2017, с. 31). На думку дослідника, основу професійної компетентності вчителя музики становить спеціальна (загальнопедагогічна, диригентська, інструментальна, вокальна, виконавська, музикознавча, дослідницька), соціальна й особистісна підготовка (Пастушенко Л.А., 2017, с. 42).

Утім, на наш погляд, до названих складників необхідно додати методичну підготовку, спрямовану на розвиток і вдосконалення методичної компетентності, яку в загальних рисах визначають як багатокомпонентну систему, що включає знання, вміння та навички, практичний досвід у галузі методики, готовність та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання та здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення (Цимбалюк Я.С., 2011, с. 257).

У свою чергу, методичну компетентність педагога-музиканта тлумачать як інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати професійні завдання в ситуаціях реальної практичної музично-освітньої діяльності та відповідає основним видам методичної діяльності вчителів музики (проективній, організаційній, комунікативній, гностичній, дослідницькій, інтегративній, рефлексивній), а також є сукупністю таких компонентів як: орієнтаційний (фахова спрямованість), когнітивний (методичні знання), операційно-діяльнісний (методичні вміння), особистісний (фахово значимі особистісні якості) та соціально-поведінковий (досвід) (Бодрова Т.О., 2017, с. 34).

Удосконаленню методичної компетентності вчителів музики в закладах загальної середньої освіти сприятиме чітко продумана система внутрішньошкільної методичної роботи, яка виконує ряд важливих функцій. Зокрема, М. Поташник і В. Лазарев називають основними функції планування, організації, керівництва та контролю. Т. Шамова та Ю. Конаржевський акцентують увагу на функціях цілепокладання, педагогічного аналізу, інформаційного забезпечення та обліку. П. Третяков визначає шість функцій: інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, регулятивно-корекційну та організаційно-виконавчу. І. Жерносек та А. Єрмола, досліджуючи методичну роботу з позиції управління цим процесом, виділяють такі функції: планування, організація, діагностична, прогностична, модельована, компенсаторна, відновлювальна, корекційна, координаційна, про-

пагандистська, контрольна-інформаційна. С. Азаріашвілі до функцій науково-методичної роботи відносить: інформаційно-інструктивну, навчальну; надання допомоги педагогам у науковому осмисленні та проектуванні своєї педагогічної діяльності, її перспектив та шляхів удосконалення; узагальнення, пропаганда та поширення перспективного педагогічного досвіду; стимулювання педагогічної самоосвіти та педагогічної творчості.

Ми погоджуємося з думкою Л. Ващенко, яка у своєму монографічному дослідженні виділяє такі функції методичної роботи вчителя.

1. Функція планування. Ця функція є проєкцією на майбутнє методичної діяльності для досягнення уявної мети, перетворення інформації про майбутнє на директиви для цілеспрямованої методичної діяльності.
2. Організаційна функція. Цю функцію здійснюють через реалізацію планів методичної роботи, підвищення кваліфікації на всіх рівнях і в усіх формах.
3. Діагностична функція. Визначення якості наявної методичної компетентності — необхідна умова для прогнозування підвищення кваліфікації на найближчу й далеку перспективу, вдосконалення системи методичної роботи.
4. Прогностична функція. Прогнозування — наукове дослідження особливого роду, предметом якого є не лише тенденції, але й перспективи розвитку певного педагогічного явища.
5. Моделювальна функція. Ця функція полягає в розробці, формуванні й впровадженні моделей педагогічно цінного досвіду, їхньої експериментальної перевірки, після якої вони можуть бути використані як зразки для впровадження.
6. Коригувальна функція, яка спрямована на виправлення в діяльності вчителя недоліків, пов'язаних із використанням застарілих методик, які не відповідають новим вимогам, умовам і можливостям суспільства (Ващенко Л.М., 2005).

У контексті нашого дослідження розглянемо критерії оптимальності результатів методичної роботи вчителя.

1. Критерій результативності. Цей критерій можна вважати достатнім, якщо результати освіти, виховання та розвитку школярів, що навчалися в певних педагогів, зростають, досягають оптимального для кожного з учнів рівня або наближаються до нього за відведений час, без перевантаження учнів.
2. Критерій раціонального витрачання часу й економічності. Цього критерію досягають

там, де зростання майстерності вчителя, що сприяє оптимізації навчання та виховання, відбувається за різного витрачання часу і сил на методичну роботу та самоосвіту, без перевантаження вчителів.

3. Критерій задоволення вчителя своєю працею. Критерій можна вважати достатнім, якщо присутня така творча атмосфера та морально-психологічний клімат, за яких устанавлюється мотивація творчої, ініціативної, самовідданої праці як вчителя, так і учнів.
4. Критерій дієвої методичної роботи, її реальної стимулювальної діяльності. Передбачає наявність задоволення вчителем процесом і результатом своєї роботи, оптимальний рівень його творчого самопочуття, душевного комфорту (Старченко К., 2007, с. 59–60).

Ми поділяємо думку Л. Василькової, Г. Горської, І. Жерносек, М. Поташник, Б. Тевліна ін., які вважають, що лише оптимальна модель внутрішньошкільної методичної роботи може забезпечити якісно новий, вищий рівень професійного зростання вчителя, формування та збагачення його педагогічної культури, продукування нових педагогічних ідей і технологій, трансформування в педагогічну практику перспективного педагогічного досвіду. Розв'язанню вищезазначених проблем сприятиме модернізація системи внутрішньошкільної методичної роботи.

Один із головних важелів модернізації методичної роботи є опанування новими педагогічними технологіями. На наш погляд, найбільш цікаві серед них такі:

- 1) проєктна технологія. Індивідуальне, групове, колективне проєктування — створення інтелектуального продукту навчально-виховної праці;
- 2) технологія профільного навчання. Організація роботи з розвитку особистості, яка свідомо обирає поглиблене вивчення групи профільних предметів та навчається визначати головне у вивченні непрофільних предметів;
- 3) особистісно зорієнтовані технології. Організація роботи «вчитель — учень» як суб'єкт-суб'єктної діяльності з урахуванням індивідуальних, пізнавальних, міжособистісних, референтних особливостей учнів;
- 4) дидактоцентричні технології. У центрі уваги «вчителя — учня» — дидактичні засоби навчання, формування вміння навчатися, технологічні аспекти вивчення нового, застосування набутих знань у типовій та нетиповій ситуації, самоперевірка та самооцінювання навчальної діяльності;
- 5) політехнології. Об'єднання різних технологій, обраних та поєднаних відповідно до умов колективу, особистості;



- 6) технологія кооперативного навчання. Організація навчально-групової роботи, де учні допомагають навчатися одне одному;
- 7) інтерактивні технології. Спеціально організована діяльність учнів, спрямована на навчальне спілкування, взаємодію, діалог у парах, групах;
- 8) технологія розвитку критичного мислення. Спеціально організована діяльність учнів, спрямована на розвиток умінь працювати з навчальними текстами;
- 9) використання комп'ютерних технологій навчання. Спеціально організована діяльність учнів, побудована за допомогою комп'ютерних технологій, можливостей мультимедійних технологій, можливостей інтерактивної дошки тощо.
- 10) рекреаційна. Здоров'язберігаюча технологія, в основі якої лежить збереження здоров'я дитини — фізичного, психічного, інтелектуального;
- 11) технологія диференційованого навчання. Організація роботи з різними групами учнів за рівнем навченості (Волканова В., 2010).

Удосконалення професійного зростання вчителів музики досягається за рахунок безперервного і систематичного підвищення їх професійного рівня, яке являє собою: надання практичної допомоги педагогам у питаннях удосконалення теоретичних знань і підвищення педагогічної майстерності; підвищення професійного рівня через діяльнісно-проектну роботу (робота в творчих групах та групах педагогічної майстерності; робота в складі методичних об'єднань; формування власної траєкторії розвитку педагогічної майстерності; формування вмінь щодо дисемінації власного досвіду); впровадження продуктивних інформаційних технологій, що сприяють розвитку інноваційної діяльності педагогів й учнів через щорічне покращення матеріально-технічної бази школи; удосконалення системи роботи щодо охорони безпеки через створення безпечних умов як для фізичного розвитку, так і психічного.

Серед шляхів оптимізації методичної роботи можна визначити: подолання формалізму, надмірної регламентації, категоричності, волюнтаризму («роби тільки так», «треба тільки це»...) в практиці проведення методичних заходів, у визначенні керівниками шкіл і вищими інстанціями «нових» обов'язкових методичних форм і, натомість, реальне забезпечення здійснення принципів організації змісту методичної роботи, впровадження досягнень кращого педагогічного досвіду та наукових ідей у практику.

У закладах загальної середньої освіти доцільно використовувати інтерактивні форми та інноваційні технології організації діяльності

методичних підструктур, а саме: консилиум, діалог, «круглий стіл», методичний ринг, аукціон педагогічних ідей, ділову гру, тиждень педагогічних наук, педагогічну майстерню, майстер-класи, педагогічну мозаїку, творчу лабораторію, дискусію-акваріум, дебати, форум, «мозкову атаку», «мозаїку», метод «Прес», брейн-ринг, творчий звіт, конкурс методичних ерудитів, проблемний стіл, методичну кав'ярню, методичний турнір, «Мікрофон», «Синтез думок», методичну світлицю, бліц-інтерв'ю, обмін думками, методичний банк ідей, творчий портрет учителя та інші.

Завдяки використанню таких інтерактивних форм вчителі музичного мистецтва можуть ділитися методичними напрацюваннями; прослуховувати сучасні та класичні твори та вирішувати під час розкриття яких тем уроків можна використовувати означений музичний твір; складати характеристику музичного твору для різних вікових груп; складати оркестровий супровід (шумові інструменти) для виконання учнями тієї чи іншої п'єси; робити вибірку музичних творів для прослуховування, що поєднані з тією чи іншою п'єсою єдиним змістом; виділяти в п'єсі тематичний план і прослідкувати його динамічний розвиток; розробляти музично-ритмічні рухи для навчальних занять; обговорювати наочні дидактичні посібники, схеми, наочні таблиці; створювати словник емоційних характеристик; вигадувати музично-ритмічні рухи для подальшого їх використання на уроці; брати участь та організовувати відкриті концерти вчителів та їх вихованців, виступи у шкільних аудиторіях; планувати ігрові ситуації для організації пісенної творчості дітей, інсценування, драматизації.

Для педагогів-початківців доречним буде також організація проблемних лекцій з питань особливостей проведення уроків музики в початкових класах або з проблем використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі — ІКТ) на уроках музичного мистецтва.

Упровадження ІКТ у методичну роботу школи нині стає необхідністю, адже інформаційне суспільство потребує інформаційної культури від кожного його члена. Основними напрямками методичної роботи з використання ІКТ є: створення методичної бази та обладнання кабінетів (підключення до Інтернету, наявність принтерів, сканерів); організація й проведення навчальних занять для вчителів-предметників із напрацювання навичок роботи із сучасними операційними системами й прикладним програмним забезпеченням; підготовка матеріалів методичного характеру (пам'ятки, схеми, рекомендації); поширення кращого педагогічного досвіду; створення галереї-презентації творчих учителів школи, на якій збираються матеріали діяльності вчителя, що розкривають його педагогічну майстерність і творчий потенціал.

Отже, використання ІКТ виводить організацію методичної роботи школи на новий, більш ефективний рівень, що відповідно позитивно впливає на освітній процес школи і сприяє постійному творчому зростанню вчителів.

Опанування методики впровадження ІКТ на уроках музичного мистецтва дозволить учителю вирішити проблему дефіциту наочного приладдя; організувати якісне відтворення звуку; проводити віртуальні екскурсії по музеях світу, подорожувати по країнах та епохах, знайомлячись із кращими зразками музичного мистецтва, виконавцями, з різноманітними стилями і напрямками; використовувати ППЗ (Педагогічний програмний засіб «Музичне мистецтво»); створювати презентації Microsoft PowerPoint; використовувати комп'ютер як засіб для демонстрації наочності (твори живопису, портрети композиторів, тощо); прослуховувати музичні твори різних форматів; організовувати виконання пісень карооке; демонструвати фрагменти відеофільмів; проводити групове та індивідуальне опитування учнів (тестування, кросворди, тощо).

Демонстраційний зоровий ряд виконує функцію емоційно-естетичного фону сприйняття музики. Основою розвитку музичного мислення дітей стає неоднозначність їхнього сприйняття, множинність індивідуальних трактувань, розмаїтість варіантів «відчуття» («бачення») кон-

кретних музичних творів, що дозволяє учням установлювати різноманітні інтонаційно-образні зв'язки музики з історією, літературою, різними видами образотворчого мистецтва, архітектурою, скульптурою, художньою фотографією тощо (Криворучко Т.М., 2014).

Послідовне й систематичне використання на уроках музичного мистецтва комп'ютерних технологій якнайповніше реалізує можливості сучасних засобів навчання, полегшує контроль за творчим розвитком учнів, формує спеціалізовані знання в процесі навчання учнів у музиці, є важливим кроком до виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості XXI століття.

**Висновки.** Таким чином, чітко продумана система методичної роботи в закладі загальної середньої освіти із застосуванням як традиційних, так й інноваційних методів і форм роботи, надасть широкі можливості для удосконалення методичної компетентності вчителя музики, усуне можливі недоліки базової освіти, стимулюватиме педагога до постійного оновлення знань, формування нових компетентностей відповідно до науково-технічного й загальнокультурного розвитку сучасного суспільства.

До перспектив подальших розвідок у цьому напрямі відносимо розробку системи внутрішньошкільної методичної роботи з новопризначеними вчителями музики із застосуванням модернізованого інституту наставництва.

## ДЖЕРЕЛА

1. Бодрова Т.О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education: Collective monograph*. АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. Р. 26–39. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12976/1/Bodrova%202017%2C%20%20Poland.pdf>
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Тираж, 2005. 380 с.
3. Волканова В. Організація методичної роботи. Київ: Шк. світ, 2010. 128 с.
4. Зязюн І., Крамущенко І., Кривонос І. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
5. Калошин В. Ф. Психологічні аспекти підвищення професійної педагогічної компетентності. *Управління школою*. 2014. № 7–9 (415–417). С. 68–75.
6. Криворучко Т.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музичного мистецтва. *Технології фахової майстерності: інновації в сучасній освіті*. URL: <http://timsokoiprpo.kr.ua/hmura10/vykorystannya-informatsijno-komunikatsijnyh-tehnolohij-na-urokah-muzychnohomystetstva/>
7. Криштанович М. Особливості структури формування професійної компетентності майбутнього учителя. *Молодь і ринок*. 2018. № 8 (163). С. 22–25. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.141862>.
8. Пастушенко Л.А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с.
9. Поташник М.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах): пособие для руководителей общеобразовательных учреждений и органов образования. Москва: Новая школа, 1997. 47 с.
10. Сластенин В.А. К вопросу о профессионализме учителя общеобразовательной школы. *Сов. педагогика*. Москва, 1973. № 5. С. 28–31.

11. Старченко К. Науково-методична робота з учителями. *Дир. шк.* 2007. № 11. С. 57–61.
12. Цимбалюк Я.С. Структура методичної компетентності вчителя. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ НАПН України.* 2011. № 4. С. 457–460. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4\\_2011/58.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf)

## REFERENCES

1. Bodrova, T. O. (2017). *Metodychna pidhotovka maibutnix uchyteliv muzyky v konteksti universalnykh pryntsyviv zahalnoi ta mystetskoï osvity* [Methodical Training of Future Music Teachers in the Context of Universal Principles of General and Art Education]. *Innovative Processes in Education: collective monograph.* AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, pp. 26–39 (in Ukrainian). <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12976/1/Bodrova%202017%2C%20%20Poland.pdf>
2. Vashchenko, L. M. (2005). *Upravlinnia innovatsiinykh protsesamy v zahalnoi serednii osviti rehionu* [Management of Innovation Processes in General Secondary Education in the Region]: monohrafiia. Kyiv: Tyrazh, 380 p. (in Ukrainian).
3. Volkanova, V. (2010). *Orhanizatsiia metodychnoi roboty* [Organization of Methodical Work]. Kyiv: Shkilnyi svit, 128 p. (in Ukrainian).
4. Ziazun, I., Kramushchenko, I., Kryvonos, I. (2008). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical Skills]: pidruchnyk. Za redaktsiieiu I. A. Ziazuna, 3-tie vydannia, dopovnene i pereroblene, Kyiv: subiekt pidpriemnytskoi diialnosti Bohdanova A. M., 376 p. (in Ukrainian).
5. Kaloshyn, V. F. (2014). *Psykholohichni aspekty pidvyshchennia profesiinoï pedahohichnoi kompetentnosti* [Psychological Aspects of Increasing Professional Pedagogical Competence]. *Upravlinnia shkoloiu*, № 7–9 (415–417), pp. 68–75 (in Ukrainian).
6. Kryvoruchko, T. M. (2014). *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh muzychnoho mystetstva* [The Use of Information and Communication Technologies at Music Lessons]. *Tekhnolohii fakhovoi maisternosti: innovatsii v suchasniï osviti* (in Ukrainian). <http://timso.koippo.kr.ua/hmura10/vykorystannya-informatsiino-komunikatsiinykh-tehnolohii-na-urokah-muzychnoho-mystetstva/>
7. Kryshchanovych, M. (2018). *Osoblyvosti struktury formuvannia profesiinoï kompetentnosti maibutnoho uchytelia* [Features of the Structure of Formation of Future Teacher Professional Competence]. *Molod i rynek*, №8 (163), pp. 22–25. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.141862>
8. Pastushenko, L. A. (2017). *Pedahohichna tekhnolohiia rozvytku profesiinoï kompetentnosti maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva u vyshchymy mystetskykh navchalnykh zakladakh* [Pedagogical Technology of Development of Professional Competence of Future Teachers of Music Art in Higher Art Education Institutions]: dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04. Rivne. 244 p. (in Russian).
9. Potashnik, M. M. (1997). *Upravlenie sovremennoi shkoloy (v voprosakh i otvetakh)* [Management of a Modern School (in questions and answers)]: posobiye dlia rukovoditelei obshcheobrazovatelnykh uchrezhdenii i organov obrazovaniia. Moskva: Novaia shkola, 47 p. (in Russian).
10. Slastenin, V. A. (1973). *K voprosu o professionalizme uchitelia obshcheobrazovatelnoi shkoly* [To the Question of Professionalism of a Secondary School Teacher]. Moskva, *Sovetskaia pedagogika*, № 5, pp. 28–31 (in Russian).
11. Starchenko, K. (2007). *Naukovo-metodychna robota z uchyteliamy* [Scientific and Methodical Work among Teachers]. *Dyrektoram shkil*, № 11, pp. 57–61 (in Ukrainian).
12. Tsymbaliuk, Ya. S. (2011). *Struktura metodychnoi kompetentnosti vchytelia* [The Structure of Methodological Competence of the Teacher]. *Nauka i osvita* (in Ukrainian). [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4\\_2011/58.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf)

## **Е. Проворова**

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена проблеме совершенствования методической компетентности учителей музыки в учреждениях общего среднего образования путем четко продуманной системы внутришкольной методической работы. Предложено определение таких понятий, как «профессиональная компетентность учителя музыки», «методическая компетентность учителя музыки», определены функции методической работы в заведении общего среднего образования, критерии оптимальности результатов методической работы учителя. Дана характеристика традиционных и инновационных методов, форм и технологий совершенствования методической компетентности учителей музыки в заведении общего среднего образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, методическая компетентность, методическая работа, учитель музыки, учреждения общего среднего образования.

**Ye. Provorova**

### **IMPROVEMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MUSIC TEACHERS IN COMPREHENSIVE SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS**

*The article is devoted to the problem of improvement of methodological competence of music teachers in general secondary educational institutions through a well-thought-out system of school methodical work. The definition of such concepts as "professional competence of a music teacher" and "methodical competence of a music teacher" is proposed. Under the professional competence of a music teacher we understand the holistic characteristics of the personality of the specialist with the already-formed set of competencies that allow him to perform his professional functions effectively, to update and enrich his knowledge constantly, to develop new skills according to the level of science and technology, to be ready for social changes, to enjoy his professional activities. In its turn, the methodical competence of the teacher-musician is interpreted as an integral characteristic of personality, which determines the ability to solve professional problems in situations of real practical musical-educational activities, corresponds to the main types of methodical activities of music teachers and is a set of components such as orientational (professional orientation), cognitive (methodical knowledge), operational-active (methodical skills), personal (professionally significant personal qualities) and social-behavioral (experience). The functions of methodical work in the institution of general secondary education (planning, organizational, diagnostic, prognostic, modeling, corrective functions) and criteria of optimality of results of teacher's methodical work (criterion of efficiency, criterion of rational spending time and economy, satisfaction of the teacher with the work, criterion of effective methodical work) are studied out. The characteristics of traditional and innovative methods, forms and technologies of improving the methodological competence of music teachers in general secondary education are given, which include concilium, round table, methodical ring, auction of pedagogical ideas, business game, week of pedagogical sciences, pedagogical workshop, master classes, pedagogical mosaic, creative laboratory, discussion-aquarium, debates, information and communication technologies, etc.*

**Key words:** professional competence, methodical competence, methodical work, music teacher, general secondary educational institutions.

*Стаття надійшла до редакції 05.10.2020 р.*

*Прийнято до друку 14.10.2020 р.*

**М. Машовець,**

заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
m.mashovets@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4408-9230

**Н. Голота,**

доцент кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук  
n.holota@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3748-753X

**А. Карнаухова,**

доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук  
a.karnaukhova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6476-8084

## СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті проаналізовано сучасну модель практичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи, обґрунтовано діяльність Центру самопізнання і саморозвитку, Центру інноваційних освітніх технологій (ICR), Навчальної лабораторії творчої педагогіки, що забезпечує поєднання наукових досягнень і практики в освітньому процесі. Висвітлено роботу центрів на аудиторних та позааудиторних заняттях, в процесі яких студенти беруть участь у міждисциплінарних проєктах, навчальних тренінгах, оволодівають інноваційними інструментами викладання, що, безперечно, сприяє підсилению практико орієнтованої компоненти освітнього процесу, розвитку в майбутніх педагогів здатності до самопрезентації, ефективного формуванню їхньої професійної компетентності.*

**Ключові слова:** заклад дошкільної освіти, заклад загальної середньої освіти, модель, практична підготовка, педагогічна виробнича практика, професійна діяльність, студенти.

© Машовець М., Голота Н., Карнаухова А., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Сучасний поступальний розвиток держави потребує громадян нової генерації — творчих, конкурентоздатних, здатних вчитися впродовж життя, критично мислити, оперативно реагувати на виклики суспільства. Забезпечити виховання й навчання таких членів суспільства можуть тільки ті педагоги, які здатні орієнтуватися на потреби вихованця, учня в освітньому процесі, постійно розвиватися, досягаючи нових професійних здобутків, змінюватися, разом з дітьми засвоюючи нові знання.

Завданням вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є підготовка конкурентоздатних фахівців, що володіють професій-

ною мобільністю, навичками швидкої адаптації до змінних умов буття суспільства, методами самоосвіти, підвищення якості власної професійної діяльності та її продукту. Модернізація сучасної системи освіти формує підвищені вимоги до якості підготовки педагогів, яка полягає не тільки в осучасненні змісту навчальних дисциплін, а й доцільно ефективній організації різних видів педагогічної практики. Саме педагогічна практика сприяє застосуванню студентами набутих знань щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та початкової школи в реальних ситуаціях повсякденної діяльності педагога. Підготовка до практичної діяль-

ності здійснюється і в процесі аудиторних занять: студенти мають змогу моделювати різні складові ситуації майбутньої педагогічної діяльності та добирати різні способи їх вирішення з огляду на запропоновані особливості педагогічної ситуації.

Педагогічна виробнича практика розглядається науковцями та практиками, як важлива складова підготовки майбутнього педагога у встановленні взаємозв'язку між теоретичним блоком набуття загальних і фахових компетентностей та перевіркою їхньої реальної достовірності у практичній професійній діяльності під час проходження виробничої практики. Саме в процесі педагогічної практики у студентів формується цілісне сприймання професійної діяльності, здатність до організації взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, самостійного прийняття рішень та швидкого реагування на виклики повсякденної педагогічної діяльності.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні аспекти підготовки майбутніх педагогів до здійснення професійної діяльності завжди були в полі зору науковців. Так, зокрема, шляхи підвищення ефективності та якості підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності знайшли своє відображення у дослідженнях Г. Бельської, А. Богуш, Н. Гавриш та інших. Теоретико-методичні аспекти підготовки вчителів початкових класів висвітлювалися у доробках таких науковців як Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Л. Хомич та інших. Особливості організації педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах були розкриті у працях О. Абдулліної, Л. Булатової, Н. Кичук, Е. Кузьміної, Л. Хомич та інших.

**Мета статті** — визначити й схарактеризувати сучасну модель практичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка.

#### **Завдання:**

— визначити зміст поняття «модель» практичної підготовки майбутніх педагогів;

— розкрити діяльність Центру самопізнання і саморозвитку, Центру інноваційних освітніх технологій (ICR), Навчальної лабораторії творчої педагогіки в практичній підготовці майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема моделювання змісту педагогічної освіти досліджувалася багатьма вченими (І. Зязюн, Г. Васянович, М. Лещенко, С. Сисоєва та інші). На сьогодні вона набуває нового значення, бо не тільки підвищуються вимоги до якості професійної підготовки педагога, але й вибудовується цілісна система неперервної педагогічної освіти. Так, досліджуючи питання неперервної професійної освіти, Н. Ничкало обґрунтувала її необхідність та схарактеризувала особливості, а також визна-

чила поетапність її набуття: початковий, базовий, основний, післядипломний.

Аналіз розроблених моделей та переосмислення змісту дозволяють нам поєднувати вимоги до підготовки сучасного вихователя та вчителя з викликами педагогічних потреб у суспільстві, створюючи модель, яка б задовольняла цим викликам, була гнучкою, динамічною та відкритою.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (В. Кудін, М. Моїсєєв, Н. Морзе, О. Пехота, В. Шило) дозволяє констатувати, що поняття «модель» виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, — це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи.

У дослідженнях С. Вітвіцької модель підготовки майбутнього педагога розглядається у вигляді системи, що відтворює існуючі структури, які будуть проектуватися, склад і зміст навчання педагогів, організацію освітнього процесу, що забезпечує їх реалізацію. А педагогічна модель, за визначенням дослідниці, — це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості, як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію тієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управління нею (Вітвіцька С., 2014).

Наукове підґрунтя досліджуваної проблеми становлять методологічні ідеї, що пов'язані з розвитком знань і суспільства, яке навчається: доступність навчання, розширення кола суб'єктів освітнього процесу та зміна їх функцій; провідні ідеї — „навчання упродовж життя” і „навчатися як вчитися”; розвиток професіоналізму, компетентності в умовах безперервного професійного розвитку; формування у майбутніх та працюючих педагогів готовності до змін у педагогічній діяльності.

Сучасні зміни все більше перетворюють заклади дошкільної освіти та заклади загальної середньої освіти на системи, відкриті для навколишнього світу. Життя у середовищі, що постійно розвивається та змінюється, поступово стає моделлю поширеної молодіжної культури. У садочку, групі, школі, класі здійснюється спільне життя, комунікація і самовираження дітей, які активно адаптуються до змін у суспільстві. Змінюється суттєво й сама сучасна сім'я, відбувається диверсифікація родинних укладів, зростання кількості неповних сімей.

Нові пріоритети значно ускладнюють та урізноманітнюють роль і функції педагога, який має реагувати на новий стан речей, бути готовим застосовувати більш варіативні та індивідуальні методи роботи. Дослідження західних соціологів свідчать про підвищення рівня сподівань батьків щодо освіти і виховання їх дітей. Вихователь та вчитель мають бути готові працювати у колек-

тиві, в якому слід враховувати: рівень обдарованості дитини, її менталітет, специфіку соціокультурного оточення, індивідуальні особливості та ціннісні орієнтації. (Пуховська Л., 1997).

У наукових працях М. Рафальської розроблено та апробовано концептуальну модель компетентностей для культури демократії (КДК) та її дескриптори, що корелюється з програмами підготовки майбутнього сучасного педагога в Педагогічному інституті та надає можливості формування компетентностей для культури демократії, які він послідовно розвиватиме у своїх вихованців та учнів. Нові підходи до організації освітнього процесу професійної підготовки впливають на формування демократичного середовища та готують майбутнього педагога до професійної діяльності на принципах демократії, поваги до прав людини та дитини (М. Рафальська, 2018).

Тож ще в період навчання студент, майбутній педагог, має бути активним суб'єктом педагогічної системи, в межах якої відбувається його становлення. Освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка передбачено різні види педагогічної практики, починаючи з першого курсу, в процесі яких поглиблюється формування та перевіряється професійна інтегральна компетентність — здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти й початкової освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку, що передбачає застосування загальних положень дидактики, психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної і початкової освіти; здатність виявляти та спостерігати педагогічні явища та процеси (вибирати об'єкт спостереження, формулювати конкретну мету спостереження, правильно фіксувати результати спостереження); здатність планувати, аналізувати, організовувати освітній процес, встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами і вирішувати професійні задачі. Зазначимо, що освітня програма спеціальності 012 «Дошкільна освіта» розроблена на підставі стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що введено в дію з 2019/2020 навчального року, освітня програма спеціальності 013 «Початкова освіта» розроблена Педагогічним інститутом та затверджена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка 2018/2019 навчального року.

В основу розробленої в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка сучасної моделі педагогічної практики покладено принципи компетентнісного під-

ходу; взаємодії і партнерства викладачів, студентів і практиків-наставників; широкої методичної підтримки студентів у професійному становленні, діяльнісного підходу до організації практичної підготовки, розвивальної спрямованості та результативності.

При цьому, важливо звертати увагу на стиль спілкування в педагогічному колективі, з яким планується співробітництво, цінності, на яких ґрунтується освітній процес у закладі освіти, його імідж. Студенти мають відчутти, що в освітньому закладі їх чекають, адже поява студентів-практикантів — це важлива подія для колективу, що передбачає як готовність передавати досвід з боку педагогів, так і готовність сприймати та вивчати його з боку студентів-практикантів. За такої умови очікування на ефективну реалізацію завдань практики та професійну мотивацію будуть виправдані.

Формуючи бази проходження практик студентами спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта», відділ педагогічної практики та випускові кафедри дошкільної та початкової освіти Педагогічного інституту враховують це у подальшій роботі з педагогічними колективами освітніх закладів. Зазначимо, що в сучасних освітніх програмах професійної підготовки майбутніх педагогів 32% від загальної кількості кредитів (240 кредитів) відводиться на педагогічну практику, включаючи спеціалізацію (а, наприклад, за вимогами стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» — мінімум 20%).

У межах підготовки за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» навчальним планом передбачено наступні види педагогічної практики: навчальна — 2 і 3 семестри (12 кредитів); виробнича — 4, 5, 6, 7 семестри (33 кредити); виробнича — у 8 семестрі (18 кредитів); виробнича практика з додаткової спеціалізації 013 «Початкова освіта» — 6, 7, 8 семестри (13,5 кредитів). Види педагогічної практики, яку проходять студенти спеціальності 013 «Початкова освіта», відрізняються за кількістю кредитів на кожен її вид та розподілом за семестрами: навчальна (психолого-педагогічна) — 2 семестр (3 кредити); навчальна (пропедевтична) — 3, 4, 5 семестри (9 кредитів); виробнича (навчально-методична) — 6 семестр (12 кредитів); виробнича практика з додаткової спеціалізації 012 «Дошкільна освіта» — 6, 7, 8 семестр (13,5 кредитів).

Звернемося до досвіду організації і проведення педагогічної практики на спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Ще раз підкреслимо, що хоча освітньо-професійна програма спеціальності 012 «Дошкільна освіта» розроблена на основі стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, в ній закладено певний рівень самостійності та унікальності вибору

підходів до її реалізації в теоретико-методичному та практичному наповненні.

Зауважимо, що на практиці у закладах дошкільної та загальної середньої освіти студенти в процесі організації різних видів діяльності з дітьми дошкільного віку та проведення уроків у початковій школі зустрічаються з необхідністю застосування інтегрованих умінь: анатомо-фізіологічних, педагогічних, психологічних, з фахових методик, які передбачають не лише застосування набутих знань, але й здатність діяти в залежності від педагогічної ситуації, що, зрештою, й забезпечує варіативність, гнучкість та ефективність освітнього процесу. Тому перш, ніж виходити безпосередньо на бази практики, студенти мають можливість перевірити себе та визначити рівень власної готовності до вирішення завдань практики у Центрі самопізнання і саморозвитку, проходячи різного рівня складності діагностичні тестування, вирішуючи педагогічні ситуації, що суголосні завданням того чи іншого виду практики, рефлексуючи власні педагогічні надбання та інше. Крім того, практичні заняття з таких дисциплін, як «Анатомія та фізіологія», «Психологія вікова», «Інклюзивна освіта» проходять на базі Центру. За результатами наших моніторингових зрізів, якість успішності навчальних результатів у вивченні зазначених дисциплін на 3–4 % вища, а абсолютна успішність становить 100 %.

Також слід зазначити, що на практиці студенти як спеціальності «Дошкільна освіта», так і спеціальності «Початкова освіта» зустрічаються з труднощами організації педагогічного партнерства між суб'єктами освітнього процесу закладу — адміністрацією, педагогами, батьками та дітьми. Цей факт пояснюється ще й тим, що й багато самих педагогів не змогли перебудувати свою взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу, спираючись на визначальні характеристики педагогічного партнерства: конструктивність, беззаперечна повага до кожного, розподілене лідерство.

Зазначимо, що педагогічне партнерство на сучасному етапі розвитку української системи освіти розглядається не лише як забезпечення ефективної комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу, але й як суттєвий елемент забезпечення якості освіти дітей дошкільного віку та молодших школярів. Проведене нами дослідження засвідчило, що ще в процесі аудиторних занять у студентів виникає питання: який зміст педагогічного партнерства стосовно його організації саме з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку? Деяка кількість майбутніх педагогів (9 %) має певні побоювання: чи не буде в цьому випадку суб'єкт-суб'єктна взаємодія, розподілене лідерство, на яких ґрунтується педагогічне партнерство, сприйматися дітьми як загравання з ними.

Слід відмітити, що саме в процесі організації педагогічного партнерства у закладі освіти у сту-

дентів виявляються не лише професійні знання, комунікативні здібності, але й особистісні якості майбутнього педагога — здатність до самовираження, прагнення до самореалізації. Тож діяльність Навчальної лабораторії творчої педагогіки покликана задля формування педагогічної майстерності, розвитку професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи шляхом вироблення практичних умінь і навичок щодо застосування новітніх освітніх технологій співдіяльності та партнерської взаємодії з дітьми дошкільного, молодшого шкільного віку, із застосуванням власноруч створених освітніх продуктів: дидактичних матеріалів, методичних посібників, наочності. У Навчальній лабораторії творчої педагогіки проходять практичні та лабораторні заняття, працюють наукові гуртки, відбуваються методичні семінари, інструктивно-методичні наради, звітні конференції, студентські конкурси авторського навчально-методичного забезпечення освітнього процесу за фахом (дидактичні наочні матеріали, навчальні посібники, методичні кейси, тощо).

У світлі реалізації Концепції Нової української школи, актуалізується питання підготовки майбутніх педагогів до формування життєвих компетентностей дітей дошкільного віку (у закладах дошкільної освіти) та забезпечення готовності до формування наскрізних умінь молодших школярів. У процесі аудиторних занять та під час власне педагогічної практики ми мали змогу переконатися, що як у майбутніх вихователів, так і у майбутніх вчителів викликають труднощі самі підходи до формування життєвих компетентностей та наскрізних умінь учнів, організації освітнього процесу, за якої діяльність дитини виглядала б як самоосвітня, дослідницька, та б приносила їй радість та задоволення. Тож активна діяльність студентів під час аудиторних занять та занять у Центрі самопізнання та саморозвитку, Навчальній лабораторії творчої педагогіки сприяє оволодінню досить глибокими системними знаннями, що під час практики дозволяє інтенсифікувати процес формування відповідних практичних компетенцій.

Зазначимо, що в Педагогічному інституті відбувається постійний розвиток та оновлення освітнього педагогічного середовища, якому сприяє діяльність Центру самопізнання і саморозвитку, Навчальної лабораторії творчої педагогіки, Центру інноваційних освітніх технологій (ICR), що забезпечує поєднання наукових досягнень і практики, відповідність освітнього процесу світовим тенденціям. Зокрема, у наукових розвідках С. Паламар підкреслено актуальність використання інформаційно-комунікаційних технологій на основі впровадження хмарних технологій. На думку вченої, саме ці технології «...надають змогу відійти від знанневої накопичувальної парадигми й долучитися до формування літературної, інформацій-



ної, читацької, життєвої компетентностей завдяки свободі творчості, поетапному плануванню розумових дій» (Паламар С., 2017).

Наприклад, під час лабораторних та практичних занять у Центрі інноваційних освітніх технологій (ICR) майбутні педагоги мають можливість моделювати педагогічні ситуації в реальному освітньому процесі закладу дошкільної освіти та початкової школи, та добирати способи їх вирішення, творчо застосовуючи набуті знання (створювати пізнавальні відео-ролики, освітні мультфільм, комікси, застосовувати скрайбінг, майнд-меп, інфографіку тощо).

У них формується готовність до конструювання власних технологій розвитку, навчання та виховання дітей; з'являється здатність робити як організацію різних видів діяльності так і уроки «універсальними», тобто такими, які будуть забезпечувати формування різних життєвих компетентностей та наскрізних умінь дітей. Також, від початку навчання кожен студент напрацьовує власне портфоліо — цікаві методичні знахідки, діагностичний інструментарій, який допоможе майбутньому педагогу глибше зрозуміти особистість вихованця.

Студенти, працюючи в цих центрах на аудиторних або позааудиторних заняттях, мають можливість взяти участь у міждисциплінарних проєктах, навчальних тренінгах, оволодіти інно-

ваційними інструментами викладання, що, безперечно, сприяє підсиленню практико-орієнтованої компоненти освітнього процесу, розвитку здатності до самопрезентації, ефективному формуванню їх професійної компетентності.

**Висновки.** Таким чином, сучасна модель педагогічної практики майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка ґрунтується на принципах компетентнісного підходу; взаємодії і партнерства викладачів, студентів і практиків, які виступають наставниками молоді на базі освітніх закладів; широкої методичної підтримки студентів у професійному становленні, діяльнісного підходу до організації практичної підготовки, розв'язальної спрямованості та результативності.

**Перспективи подальших досліджень.** Слід зауважити, що дана стаття не вичерпує і не розкриває всіх аспектів зазначеної проблеми сучасної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, що потребує подальших досліджень та висвітлення отриманих результатів у подальших наукових публікаціях, а саме: пошук аналітичних інструментів виміру якості підготовки майбутнього педагога у контексті потреб суспільства, дітей, самого фахівця та власне процесу навчання у вищій школі в процесі викладання психолого-педагогічних та фахових дисциплін.

## ДЖЕРЕЛА

1. Будас Ю.О. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 20 с.
2. Вітвицька С. С. Формування готовності магістрів освіти до науково-дослідницької діяльності у процесі вивчення педагогіки вищої школи. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. Вип. 46. С. 262–268. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu\\_2014\\_46\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2014_46_41)
3. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Вид. 2-ге, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
4. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 1997. 227 с.
5. Машкіна Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2000. 175 с.
6. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
7. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред І. А. Зязюна. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.
8. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. К.: Вища шк., 1997. 179 с.
9. Паламар С.П. Формування літературної компетентності в учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. 2017. 278 с.
10. Рафальська М. Демократична школа: практичний посіб. / заг. ред. О. Шинаровської. Європейський центр імені Вергеланда. Осло, 2017. 38 с.
11. Сисоева С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 526 с.

## REFERENCES

1. Budas, Yu. O. (2010). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti zasobamy dilovoi hry [Preparation of Future Teachers for Innovative Pedagogical Activity by Means of Business Game]. PhD Thesis, Vinnytsia: Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho (in Ukrainian).
2. Vitvytska, S. S. (2014). Formuvannia hotovnosti mahistriv osvity do naukovy-doslidnytskoi diialnosti u protsesi vyvchennia pedahohiky vyshchoi shkoly [Formation of Readiness of Masters of Education for Research Activity in the Process of Studying Higher School Pedagogy]. *Collection of Scientific Works of the Military Institute of the Taras Shevchenko National University of Kyiv*, Vyp. 46 (in Ukrainian).
3. Dubaseniuk, O. A. (2008). Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovi poshuky ta zdobutky [Conceptual Models of Pedagogical Education: scientific research and achievements]. *Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku* [Vocational Education: modern conceptual models and development trends]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka (in Ukrainian).
4. Klokar, N. I. (1997). Psykholoho pedahohichna pidhotovka vchytelia do innovatsiinoi diialnosti [Psychological Pedagogical Preparation of Teachers for Innovative Activities]. PhD Thesis, Kyiv (in Ukrainian).
5. Mashkina, L. A. (2000). Pidhotovka studentiv pedahohichnykh uchylshch ta koledzhiv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v doshkilnykh zakladakh [Preparation of Students of Pedagogical Schools and Colleges for the Use of Innovative Technologies in Preschool Institutions]. PhD Thesis, Kyiv (in Ukrainian).
6. Mieshchaninov, O. P. (2005). Suchasni modeli rozvytku universytetskoi osvity v Ukraini [Modern Models of University Education Development in Ukraine]. Mykolaiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly (in Ukrainian).
7. Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy. (2000). [Continuing Professional Education: problems, searches, prospects]. Monohrafiia, za red I. A. Ziaziuna, Kyiv: Vyd-vo "Vipol" (in Ukrainian).
8. Pukhovska, L. P. (1997). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti [Teacher Training in Western Europe: commonalities and differences]. Kyiv (in Ukrainian).
9. Palamar, S. P. (2017) Formuvannia literaturnoi kompetentnosti v uchniv osnovnoi shkoly zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of Literary Competence in Primary School Students by Means of Information and Communication Technologies]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zbirnyk nauk. prats*, Kyiv (in Ukrainian).
10. Rafalska M. (2017). Demokratychna shkola: praktychnyi posibnyk [Democratic School: practical guide]. Zah. red. O. Shynarovskoi, Yevropeyskyi tsentr imeni Verhelanda, Oslo (in Ukrainian).
11. Sysoieva, S. O. (1997). Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia [Theoretical and Methodical Bases of Preparation of Teacher for Formation of Creative Personality of Student]. PhD Thesis, Kyiv (in Ukrainian).

***M. Mashovets, N. Golota, A. Karnaukhova***

### **СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*В статье проанализирована современная модель практической подготовки воспитателей учреждений дошкольного образования и учителей начальной школы, обоснована деятельность Центра самопознания и саморазвития, Центра инновационных образовательных технологий (ICR), Учебной лаборатории творческой педагогики, которые обеспечивают сочетание научных достижений и практики в образовательном процессе. Освещена работа центров на аудиторных и внеаудиторных занятиях, в процессе которых студенты принимают участие в междисциплинарных проектах, учебных тренингах, овладевают инновационными инструментами преподавания, что, безусловно, способствует усилению практико ориентированной компоненты образовательного процесса, развития у будущих педагогов способности к самопрезентации, эффективному формированию их профессиональной компетентности.*

**Ключевые слова:** заведение дошкольного образования, заведение общего среднего образования, модель, практическая подготовка, педагогическая производственная практика, профессиональная деятельность, студенты.

***M. Mashovets, N. Golota, A. Karnaukhova***

### **MODERN MODEL OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

*The task of vocational education at the present stage of development of society is to train competitive professionals with professional mobility, skills of rapid adaptation to changing conditions of society, methods*

of self-education, improving the quality of their own professional activities and its product. The article analyzes the modern model of practical training of teachers, namely: future educators of preschool education and primary school teachers in the educational process of the Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University. The current modernization of the domestic education system creates increased requirements for the quality of training of modern teachers, which is not only to modernize the content of profile-oriented disciplines, but also requires appropriate organization of various types of pedagogical practice.

The authors investigate various aspects of training future teachers to carry out professional activities in preschool and primary schools. In particular, the activities of the Center for Self-Knowledge and Self-Development, the Center for Innovative Educational Technologies (ICR), the Educational Laboratory of Creative Pedagogy are substantiated, providing a combination of scientific achievements and practice in the educational process. It is in the process of training in these centers that students have the opportunity to model different components of future pedagogical activities and choose different ways to solve them given the proposed features of the pedagogical situation, which will further contribute to the formation of future teachers holistic perception of professional activity. all participants in the educational process, the ability to make independent decisions and respond quickly to the challenges of everyday teaching.

The peculiarities of students' work in the centers in classroom and extracurricular classes are revealed, in the process of which future preschool educators and primary school teachers have the opportunity to participate in interdisciplinary projects, trainings, master innovative and digital teaching tools. component of the educational process and ensures the competitiveness of young professionals.

The article identifies tools for information and educational environment that should be used in working with students (STEAM-education, storytelling, kahoot, answergarden), which will promote the development of future teachers' ability to self-presentation, the effective formation of their professional competence.

**Key words:** preschool institution, general secondary education institution, model, practical training, pedagogical production practice, professional activity, students.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2020 р.

Прийнято до друку 25.10.2020 р.

**Л. Куземко,**

доцент кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка,

кандидат педагогічних наук

l.kuzemko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3070-6322

## НАВИЧКИ ХХІ СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

*У статті наголошується на важливості формування навичок ХХІ століття у майбутніх педагогів для забезпечення якісної професійної підготовки. Розкрито результати теоретичного вивчення нормативних документів у галузі вищої освіти в Україні й зарубіжних праць щодо формування загальних і фахових компетентностей вчителів початкових класів та вихователів закладів дошкільної освіти. У результаті наукових розвідок виокремлено навички, які забезпечують компетентнісну підготовку студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти, а саме: критичне мислення, цифрові навички та навички співпраці. Відповідно до розроблених критеріїв особістісно-професійного саморозвитку педагога (ціннісно-мотиваційного, когнітивного) визначено рівні (базовий, середній і високий) та показники сформованості виокремлених навичок у студентів першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка. Наведено результати емпіричного дослідження щодо формування навичок ХХІ століття у процесі професійної підготовки педагога та розкрито методичні рекомендації щодо їх розвитку.*

**Ключові слова:** критичне мислення, навички ХХІ століття, професійна підготовка майбутніх педагогів, навички співпраці, цифрові навички, якість професійної освіти.

© Куземко Л., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Якість освіти — це збалансована відповідальність освітньої системи, цілей, особистісних і соціальних потреб, процесу навчання та результату. Результатом вищої освіти є фахівець, здатний працювати у ситуації невизначеності та швидких соціальних і економічних змін. Тому, якість професійної підготовки педагогів визначається не лише сформованістю фахових компетентностей випускника, але й наявними у нього: когнітивної гнучкості та власного бачення проблеми; ініціативності та відповідальності; вмінь швидко орієнтуватися в інформаційному просторі та користуватися сучасною технікою; здатностей співпрацювати з іншими та бути лідером.

Професійна підготовка педагога розвивається в руслі світових та державних тенденцій. Такою тенденцією є визнання сучасної цифрової цивілізації. В цьому контексті якість підготовки майбутніх педагогів залежить від систематичного, послідовного та практично-ефективного формування загальних та професійних компетентностей, які визначені нормативними документами що регулюють освітню галузь. Зміст цих компетентностей суголосний зі змістом визначених в Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) та навичок що їх забезпечують. Осмислення інновацій,

запропонованих у цьому документі, та їх поширення серед педагогічних спільнот є актуальним нині для української освіти.

**Метою статті** є висвітлення результатів теоретичного й емпіричного дослідження формування у майбутніх педагогів навичок ХХІ століття в процесі професійної підготовки.

Поняття якості освіти є багатозначним, воно містить суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики. Низка українських і зарубіжних науковців здійснювали пошук дієвих підходів щодо забезпечення якості вищої освіти (Т. Борова, І. Булах, В. Кремень, К. Левківський, В. Луговий, Р. Барнет, Дж. Джордон та ін.). Ґрунтовний аналіз наукових пошуків зазначеної проблеми дозволив виокремити конкретні напрямки сучасних досліджень, а саме: якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців (Кубанов Р., 2014, С. 27–32); забезпечення якості вищої освіти в Україні: виклики сьогодення (Куруч А., 2018, С. 28–32); забезпечення якості професійної підготовки фахівців Лук'янченко Н., 2011, С. 50–53) та ін.

Студіювання теоретичних джерел доводить, що забезпечення якості професійної підготовки педагогів є багато плановим завданням і включає в себе:

— наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних);

— організацію освітнього процесу, який би найбільш адекватно відповідав сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти;

— різнорівневий контроль за якістю підготовки фахівців в освітньому процесі ЗВО (ЗВО, державному, міжнародному (європейському) рівні тощо).

Значний інтерес для нашого дослідження становлять ідеї Р. Кубанова, який визначає якість професійної підготовки студентів як «глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу» (Кубанов Р, 2014, с. 27). Отже, в результаті якісної професійної підготовки у педагога мають сформуватися загальні й фахові компетентності у відповідності до державних стандартів професійної освіти, з'явитися здатність до саморозвитку, зростання та повного розкриття свого потенціалу у швидкозмінному світі.

Вивчення досліджень українських і зарубіжних учених, щодо формування загальних та фахових компетентностей, дозволив з'ясувати що всі вони формуються на основі певних навичок. Відзначимо, що зарубіжні дослідники і нині розглядають компетентності та навички як суголосні поняття, особливо це стосується цифрових і комунікативних (Gisbert M., González J, and Esteve F, 2016, С. 74–83).

Зауважимо, що в сучасних наукових працях українських і зарубіжних учених зустрічаємо різну термінологію, а саме: ключові навички та вміння; наскрізні, м'які навички; навички чотирьох «К» (критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація). Науковці та практики намагаються відповісти на стрижневе питання — як підготувати дітей і молодь до життя? Тому 2015 року понад 200

організацій та провідних компаній світу запропонували перелік навичок, які знадобляться молодим людям, щоб бути успішними в XXI столітті. Цей перелік отримав назву «Навички 21 століття», їх було прийнято для вдосконалення освіти і розвитку на Всесвітньому економічному форумі у Давосі (2016 р.). Топ 10 навичок за останні роки дещо трансформувалася і в 2020 році він налічує наступні навички: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, цифрові навички, співпраця і координація дій з іншими, емоційний інтелект, складання суджень і ухвалення рішень, сервіс-орієнтування, взаємодія і ведення перемовин, когнітивна гнучкість (Gray A., 2016).

Нині якість вищої освіти визначається готовністю фахівця працювати у швидко змінному світі, часто-густо супроводжується невизначеністю (про що доводить ситуація, яка склалася сьогодні у зв'язку з пандемією). У цьому контексті виникла необхідність формувати у майбутніх педагогів здатності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Ця проблема відображена у дослідженнях науково-педагогічного колективу кафедри педагогіки та психології, які здійснюються у руслі наукової теми Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка «Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції».

Нами вивчено стан проблеми в практиці підготовки педагогів дошкільної і початкової освіти, змісту діючих професійних стандартів (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019); Професійний стандарт «Вчителя початкових класів ЗЗСО» (2018)), ключових компетентностей для навчання впродовж життя Європейської довідкової рамки. Проведено опитування студентів 1–4 курсів спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» (2018 рік) (рис. 1) та педагогів-практиків щодо визначення ними необхідних умінь та навичок для сучасного педагога.



Рис. 1.

За результатами вивчення проблеми, виокремлено навички, які, на наше переконання, є вкрай необхідними для забезпечення якості професійної підготовки педагога, його особистісно-професійного розвитку, життя, навчання і професійної діяльності у сучасному світі, а саме:

- критичне мислення;
- цифрові навички;
- навички співпраці, взаємодії і комунікації з іншими.

Відповідно до виокремлених критеріїв особистісно-професійного саморозвитку педагога (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного), визначено рівні та показники сформованості навичок (базовий, середній і високий), розроблено діагностичний інструментарій (опитувальники, анкети, тести, вправи, завдання для самодіагностики).

2018 року нами вивчено рівні сформованості виокремлених навичок у студентів 1 курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» (рис. 2).

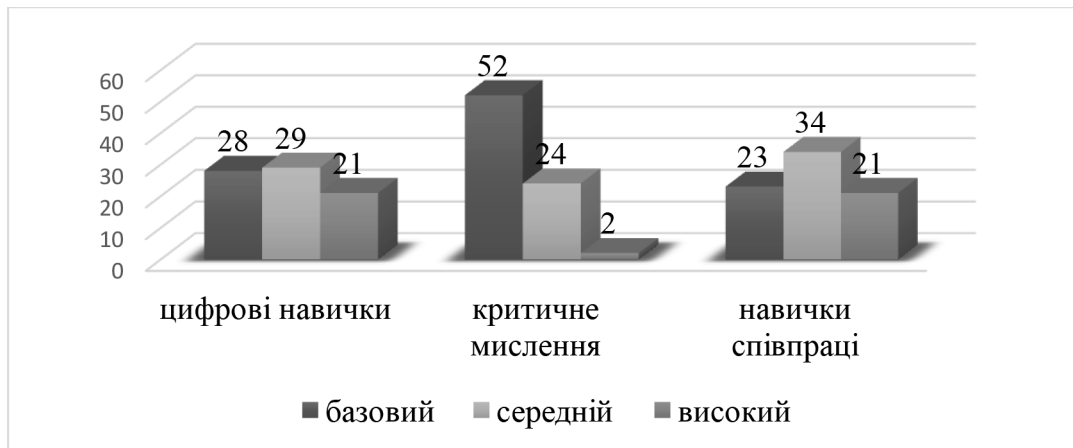


Рис. 2

З'ясовано, що цифрові навички і навички співпраці у загальній кількості сформовані майже однаково. Хоча у розрізі спеціальностей, сформованість цифрових навичок високого рівня переважають у студентів спеціальності «Початкова освіта». А рівень сформованості критичного мислення порівняно невисокий у всіх першокурсників.

Варто зауважити, що 2019 року вправи для самодіагностики були запропоновані магістрантам і педагогам-практикам. Отримані результати мало чим відрізняються від результатів діагностування студентів-першокурсників. Суттєва різниця спостерігалася у сформованості навичок співпраці — більшість респондентів перебуває на високому рівні. А от різниця у рівнях сформованості навичок критичного мислення і цифрових навичок не мають суттєвої різниці.

Ми підтримуємо думку науковців (Василюк А., Танась М, 2013, с. 113), які вважають, що навички формуються на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих вправлянь. Вищезазначені автори визначили етапи оволодіння цифровими навичками, а саме: «на першому етапі відбувається ознайомлення з прийомами виконання дій, їх осмислення; на другому етапі забезпечується розуміння способів виконання дій, їх аналіз; закріплення навичок; на третьому — формується автоматизація елементів дії; на четвертому етапі відбувається опанування довольного регулювання характеру

дії, пластичне пристосування до ситуації». Тому, для формування у студентів виокремлених нами навичок (критичне мислення, цифрові навички та навички співпраці), дібрано та обґрунтовано технологічний інструментарій, який пропонуємо використовувати на практичних, семінарських заняттях психолого-педагогічних дисциплін та під час виконання міждисциплінарних дослідницьких проектів. Внесено рекомендації до завдань психолого-педагогічних практик та тематику курсових, дипломних, магістерських робіт.

Наведемо приклади деяких методичних рекомендацій щодо формування виокремлених вище навичок.

Розвиток **критичного мислення** відбувається у процесі виконання вправ, що спонукають студентів до висловлення різних точок зору на проблему, й передбачають розгляд ситуації з різних позицій, пошуку нетрадиційних рішень; вирішення завдань, які змушують аналізувати інформацію, порівнювати її з власними переконаннями. Досить вдалим є вправи — «шість капелюхів», «дерево припущень», «кошик ідей», «плакат думок», обговорення суперечливих питань тощо.

Формуванню **навичок співпраці**, комунікації та взаємодії сприяє організація різних типологій комунікації між студентами під час практичних занять («ланцюг», «кільце», «зірка», «дерево», «мережа»). Ця типологія запозичена із влаштування інформаційно комунікативних мереж

і нині широко застосовується в психології управління під час проведення коучингів, фасилітацій та тренінгів. Співпраця — передбачає такий розподіл завдань між студентами, де кожен відповідає за виконання окремої частини спільної проблеми. При цьому, акцент не на індивідуальному завершенні роботи, а на динаміці розвитку партнерської взаємодії учасників освітнього процесу під час її виконання. У результаті спостереження виявлено, що «кільце», яке часто застосовують викладачі на семінарських і практичних заняттях, є недостатньо продуктивною організацією комунікації в групі. На відміну від «зірки», де є явний лідер, який керує збором, аналізом і узагальненням інформації. Схема «мережа» є найбільш вдалою організацією взаємодії між студентами, оскільки передбачає виконання завдань і внесення ідей кожним учасником. В результаті чого відбувається коригування й удосконалення навичок співпраці.

Щодо формування **цифрової компетентності**, ми погоджуємося з міркуваннями зарубіжних учених, які порівнюють цей процес із навчанням плавання в «цифровому океані». У цьому процесі кожна наступна цифрова навичка базується на вже сформованих. Отже для їх формування важливими є — попередня діагностика сформованості цифрових навичок у студентів та розроблення на цій основі індивідуалізованої програми розвитку. Зауважимо, що сучасний педагог не лише сам має досконало володіти цифровими навичками, а і є тим тренером, котрий навчає інших впроваджувати цифрові технології в освітній процес ЗЗСО та ЗДО. Тому для формування цифрових навичок у майбутніх педагогів

пропонуємо розробляти пошуково-дослідницькі завдання з навчальних дисциплін, що передбачають застосування інформаційних технологій та самостійного пошуку зручних інструментів для обробки інформації. Таке припущення підтверджують нинішні події з пандемією, які пришвидшили засвоєння онлайн сервісів педагогами і студентами. Однак, їхнє вивчення не було самоціллю, а супутня необхідність. Як засвідчує досвід, якість засвоєння студентами цифрових навичок буде вищою в разі залучення їх до розроблення дидактичних ігор і вправ для дітей в електронних сервісах; розроблення діагностичного інструментарію: тестів, опитувальників в гугл формах; організації уроків і занять у сервісі «класрум»; ведення щоденників практики в блогах; створення вебквестів, відеоесе, відеореклами, тощо.

**Висновок.** Варто зазначити, що якість професійної підготовки педагога визначається його здатністю працювати з дітьми у майбутньому. І залежить від якості сформованих навичок, які будуть актуальними за будь-яких змін. Це, насамперед, забезпечить адаптивність педагога до трансформацій у соціально-культурному середовищі.

Науковий пошук проблеми формування навичок XXI століття у майбутніх педагогів для забезпечення якості професійної підготовки, дав змогу розробити та обґрунтувати інтегровану технологію “Self-book” для особистісно-професійного розвитку педагога. Вона активно впроваджується в освітній процес Педагогічного інституту у викладанні дисциплін педагогіки, психологія, у перебігу майстер-класів і тренінгів, міждисциплінарних проєктів у Центрі самопізнання і саморозвитку.

## ДЖЕРЕЛА

1. Василюк А., Танась М. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський). Вид. 2-ге. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. — 224 с.
2. Кубанов Р. Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2–3 (20–21). С. 27–32.
3. Куруч А.В. Забезпечення якості вищої освіти в Україні: виклики сьогодення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (70), Issue: 170, 2018. С. 28–32. URL: <https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpsdoi.org10.31174send-pp2018-170vi70-06.pdf>
4. Лук'янченко Н.Д., Ларичева Г.В. Проблема якості професійної підготовки фахівців. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2011. № 16. С. 50–53.
5. Толочко С.В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5 (25). С. 36–42. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped\\_2018\\_5\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped_2018_5_10) DOI: 10.15587/2519-4984.2018.139110.
6. Gisbert M., González J., and Esteve F. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión, *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. 2016. Vol. 0. Junio. Pp. 74–83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>. URL: <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>
7. Gray A. The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution. 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

## REFERENCES

1. Vasyliuk, A., Tanas, M. (2013). Pedagogichnyi slovnyk-leksykon (ukrainsko-anhlo-polskyi) [Pedagogical Dictionary-Lexicon (Ukrainian-English-Polish)]. Vyd. 2-he, Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 224 (in Ukrainian).
2. Kubanov, R. (2014). Yakist vyshchoi osvity: porivnialnyi analiz pohliadiv zarubizhnykh i vitchyznianskykh naukovtsiv [Quality of Higher Education: a comparative analysis of the views of foreign and domestic scientists]. *Porivnialno-pedahohichni studii*, № 2–3 (20–21), 27–32 (in Ukrainian).
3. Kuruch, A. V. (2018). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini: vyklyky siohodennia [Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine: the challenges of today]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (70), Issue: 170, 28–32 (in Ukrainian).  
<https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpsdoi.org10.31174send-pp2018-170vi70-06.pdf>
4. Lukianchenko, N. D., Larycheva, H. V. (2011). Problema yakosti profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv [The Problem of Quality of Professional Training]. *Visnyk Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia*, 16, 50–53 (in Ukrainian).
5. Tolochko, S. V. (2018). Strukturno-systemnyi analiz vyznachennia suchasnykh kliuchovykh kompetentnostei u sviti [Structural and System Analysis of the Definition of Modern Key Competencies in the World] *ScienceRise: Pedagogical Education*, 5 (25), 36–42 (in Ukrainian).  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped\\_2018\\_5\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped_2018_5_10)  
DOI: 10.15587/2519-4984.2018.139110
6. Gisbert, M., González, J., and Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, vol. 0, Junio 2016, pp. 74–83 (in Spanish).  
<https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
7. Gray, A. (2016). The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution.  
<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

**Л. Куземко**

### **НАВЫКИ XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

*В статье подчеркивается важность формирования навыков XXI века у будущих педагогов для обеспечения качественной профессиональной подготовки. Раскрыты результаты теоретического изучения нормативных документов в области высшего образования в Украине и зарубежных работ по формированию общих и профессиональных компетенций учителей начальных классов и воспитателей учреждений дошкольного образования. В результате научных исследований выделены навыки, которые обеспечивают компетентностную подготовку студентов педагогических специальностей в учреждении высшего образования, а именно: критическое мышление, цифровые навыки и навыки сотрудничества. В соответствии с разработанными критериями личностно-профессионального саморазвития педагога (ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного) определены уровни (базовый, средний и высокий) и показатели сформированности выделенных навыков у студентов первого курса специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» Киевского университета имени Бориса Гринченко. Приведены результаты эмпирического исследования по формированию навыков XXI века в процессе профессиональной подготовки педагога и раскрыты методические рекомендации по их развитию.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, навыки XXI века, профессиональная подготовка будущих педагогов, навыки сотрудничества, цифровые навыки, качество профессионального образования.

**L. Kuzemko**

### **SKILLS OF THE 21st CENTURY IN THE CONTEXT OF QUALITY ASSURANCE OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING**

*The article deals with the problem of quality of professional training. It emphasizes the importance of the 21st century skills development among future teachers to ensure quality pedagogical training. The results of theoretical study of normative documents in the field of higher education in Ukraine and foreign works on the formation of general and professional competencies of primary school teachers and educators of preschool education are disclosed. As a result of scientific research, the skills that provide competence training for students of pedagogical specialties in a higher education institution have been identified, in particular: critical thinking, digital skills*



and cooperation skills. The problem of training teachers of preschool and primary institutions, the content of the current professional standards, the European reference system on key competencies for lifelong learning are studied. The results of the questionnaire survey of 1st-4th year students of specialties and teachers-practitioners are summarized in order to determine the necessary skills and abilities for a modern teacher. The results of diagnostics of the formation of digital skills, interaction skills and critical thinking in first-year students of the Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University are presented. According to the selected criteria of personal and professional self-development of the teacher (value-motivational, cognitive, activity), the levels (basic, medium and high) and indicators of formation are determined. The levels of their formation are defined: basic (digital skills — 28 people, critical thinking — 52 people, skills cooperation — 23 people); medium (digital skills — 29 people, critical thinking — 24 people, cooperation skills — 34 people); high (digital skills — 21 people, critical thinking — 2 people, cooperation skills — 21 people). The results of studying the qualifications of future teachers of primary and preschool institutions of the 21st century are generalized and the need for purposeful and systematic work on their formation is substantiated. Scientific research examines practical experience in the development and implementation of content-methodological support for the formation of skills of students of pedagogical specialties in a higher education institution.

**Key words:** critical thinking, skills of 21st century, professional training of future teachers, cooperation, digital skills, quality of professional education.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2020 р.

Прийнято до друку 19.10.2020 р.

## ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.5

**Hana Vavříková,**

Department of Education and Adult Education  
Faculty of Education, University of Ostrava, PhD  
hana.vavrikova@osu.cz

**AXIOLOGIZATION AS A TOOL  
OF PREVENTION SOCIAL PATHOLOGICAL PHENOMENA IN CZECH SOCIETY**

*Liberalism brought not only positives but also negatives to Czech society. The emphasis on individual values eliminated social cohesion and gave more space to many socially pathological phenomena. These include radicalization, extremism, xenophobia and ageism. And it is ageism that manifests itself at all levels of Czech society. It can be found in stereotypes and myths, it is presented in contempt or aversion, it appears in services of all kinds. It can be found in language nicknames, it is a motif of jokes and ridicule. This article presents ageism in the Czech media and points out possible sources and forms of ageism in Czech families. According to experts, these socio-pathological phenomena can be eliminated through axiologization and their modifications, which are considered in this paper prosocial or prosenior education.*

**Key words:** ageism, axiologization, family, medi, socially pathological phenomena, prosocial education.

© Hana Vavříková, 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**INTRODUCTION**

Liberalization of society brings not only individual or social positives, but also many negatives. Experts from the Center for Civic Education (2017) talk about the fact that cohesion and interpersonal respect are disappearing from Czech society, that radicalism is growing here or extremism that socially pathological phenomena such as xenophobia or racism can be encountered here. According to Smékal (2010), the liberalization of values has contributed to the fact that in contemporary Czech society the hedonistic type of personality predominates (up to 96 %), while only five percent of the population professes the values of altruism. And the generationally different acceptance of social values, different life experiences and different ontogenesis of individual populations of Czech society contributed to the loss of authority of the older generations and gave rise to ageism. The socially pathological phenomenon of ageism has become an integral part of Czech society. This social stereotype dishonors the individual and social groups and causes tension in Czech society. Vidovičová (2005, p. 5) understands ageism as “age discrimination and ideology, which is based on shared beliefs on the qualitative inequality of the various

stages of the life cycle, and which is manifested through a process of systematic, symbolic and real stereotyping and discrimination against persons and groups on the basis of their chronological age and / or belonging to a particular generation.”

Ageism has many faces in contemporary Czech society, it has been identified at all its levels. It is an integral part of many stereotypes and myths, it is presented not only in aversion, but also in open contempt, in avoiding contact, in ridicule, psychological coercion, in economic blackmail or in physical violence. Ageism occurs, in the field of work, in services and in culture. It can be found in the media, on social networks and in the microsocial environment of society.

**The aim of the paper**

This paper has two goals. The first is to introduce ageism in two segments of Czech society. This is in the mesosocial environment of the media, social networks and advertising, as well as in the microsocial environment of the Czech family. The paper will therefore present research that was carried out by the author of this paper, which dealt with ageism in the Czech

family. The research sought to capture possible sources of ageism or its forms and impacts on the lives of families. The second goal of this paper is to present axiologization. From the point of view of the author of this paper, axiologization or prosocial education seems to be a suitable tool for the prevention of socially pathological phenomena in contemporary Czech society.

#### AGEISM IN CZECH MEDIA AND SOCIAL NETWORKS

It was stated above that ageism occurs at all levels of Czech society. At its mesosocial level, ageism was detected in the labor market, it is a source of discrimination in many workplaces, it is documented that it limits services provided to seniors and its occurrence in social and health care facilities in 2014 was also addressed by the Ombudsman. However, ageism has also become an integral part of the Czech media and social networks. And this is true despite the fact that the media are today the main carrier of information and therefore have a major influence for the formation of public opinion. That is why the media should be objective and serious. However, manifestations of ageism can be traced in the media, for example, in the way they deal with the issue of old age, how they talk about old age, what senior issues they represent and, in particular, to what extent and in what context the seniors themselves are represented in their reports. In addition, several researches (Sedláková, 2008, 2010; Vidovičová, 2008) have shown that the Czech media are not only the bearer of ageistic expressions, but also their source. Sedláková (2010), for example, drew attention to the markedly ageistic subtext of the pre-election clip of actors Jiří Mádel and Marta Issová. In the clip, the young Czech actors urged their peers to discourage their grandparents from choosing the left, arguing that *“the old ones will die just as soon”*.

Vidovičová (2008, p. 140) also dealt with ageism in the field of media. *“For example, if the victim of a car accident is a senior, the media report has about 22 words, if the victim of a car accident is a child or a young person, this report has about 330 words”*. Moreover, according to Vidovičová (2008), the media often that in the context of the described event the given age information has no relevance. Research conducted in the media sphere also shows that old age is perceived and portrayed rather negatively, that the regression of human life is emphasized, which is associated with senility, stagnation and inefficiency of seniors or as a burden on the state pension system. The media emphasize the economic unproductivity and inactivity of seniors or their weak purchasing power. And according to Vidovičová (2005), the media can even reinforce or create negative stereotypes associated with senior age. Ageism can also be found in various television or internet commercials. The *“cult of youth”* celebrated by advertising represents a large business that benefits from the glorification of beauty and youth.

And the purpose of this type of advertising is to ensure sales (and thus increase profits) to producers who have ordered advertising, and secondly, its task is to take care of our youthful appearance.

Already in 2005, a research of the *Representation of Seniors in the Media* was carried out across selected Czech print media. The conclusions of the research show that the topic of *“seniors”* is insufficiently addressed by the media, despite its growing social importance; especially with regard to demographic aging. In 2008 Sedláková's research was also devoted to the topic of media representation of seniors. According to the author, economic and criminal topics are most often associated with seniors in the Czech media. According to Sedláková (2008, p. 202), *“the resulting media image is not very favorable for seniors and rather contributes to the stereotypical idea of old age as an uninteresting or unpleasant period of life”*. To the stereotyping of seniors in the media, the author adds that *“news often portrays seniors as naive victims of today's world, as “old women” and “grandfathers”*. In this context, Sedláková (2008), in accordance with Stuart-Hamilton's terminology, mentions a form of guardianship media rhetoric about old age — the so-called elderspeak. In the given analysis, Sedláková (2008) also examined the pictorial representation of seniors and found that, above all, the print media do not use photographs of the elderly at all.

Ageistic rhetoric does not shy away from the representatives of the professional public either. This is evidenced by the opinion of sociologist Gatnar, published by Lidové noviny in 2005. Gatnar commented on the issue of old age as follows *“In modern society, we have annoying obsolete omniscients with whom there are only difficulties, and we have to take care of them and they don't smell it yet, rather an abundance”*.

And age-discriminatory views occur in Czech society despite the fact that, according to sociological research (Vohralíková, Rabušic, 2004, p. 54), almost 93 percent of current seniors live very actively.

In recent years, groups of young people have formed on Czech social networks, declaring a derisive and disrespectful view of seniors. On some Facebook pages it is possible to read *“Retirees can run around Kaufland for two hours and then can't stand for four minutes on public transport...”* „We are old, senile, horny, messy and stink. Your Retirees. Pensioners, wash yourself finally!”

The fact that these websites (<https://cs-cz.facebook.com/pages/Váš-revirem-je-Kaufland-their>) testifies to the fact that these views are not unique in Czech society was created, have more, than half a million followers. And similar opinions were presented by the respondents of the *Seniors in Society* survey, which took place within the project Admirable Seniors (2006). The statements of the respondents to this survey confirmed, that the young and medium-sized population of Czech society are negative to seniors.

A fifth of survey respondents aged 18–45 said, that senior upset them by their impatience and rigidity, and some respondents said that seniors intervene in public places.

#### AGEISM IN THE CZECH FAMILY

However, ageism does not only occur at the mesosocial level of Czech society, but has also been detected in the microsocial environment of the Czech family. This is also because the life of the current Czech family is not only influenced by a number of external, political, socio-economic or, conversely, internal, psychosocial factors, but also reflects specific aspects of the partial developmental stages of the family. According to Glick (1955), in traditional society, the developmental stages of the family were essentially predictable. It was possible to talk about a certain family life cycle. Glick's colleague Duvall (1967) developed this theory of the family life cycle and divided family life into several sub-phases. The given life cycle scheme was used to explain the processes that occur in families over time. The sociological representation of each developmental phase of the family has its typical structure, its challenges and developmental tasks. Thanks to a similar structure of partial developmental stages, it was possible to measure the success of the family, look at the general problems of individual phases, it was possible to examine the dynamics of the family and then use the knowledge gained in this way to solve their own problems. According to Duvall (1967), the shape of individual stages of the family life cycle is influenced by the presence or absence of the child in the family. Duvall considers the beginning of the family to be the situation when an adult marries. The second developmental phase represents a young family, with a newborn child. The third developmental phase is focused on the family with preschool children, the fourth developmental phase is dedicated to the family with children in school, the fifth developmental phase focuses on the family with adolescents and the sixth developmental phase includes the period when the oldest child leaves the house. From the sociological point of view, a phenomenon occurs, which Sýkorová (1996) described as *"empty nest"*, this is a situation, where children have already become independent and the last, eighth developmental stage of the family is characterized by the end of parents' professional life and their departure to old-age pension.

This post emphasizes a family with children in their peak adulthood and with aging parents. In this developmental stage of the family, the parents have already retired, the grandchildren are out of the house, they have their own families, or even their own children. Aging parents are still fulfilling their responsibilities. At first, their lives are oriented towards the external social space, but over time, aging parents focus more on their own needs. This

developmental period of the family is full of changes. For the younger generations, these changes are mainly represented by the arrival of new partners, or children, grandchildren, and in the case of the elderly, these changes represent more than leaving work, parents, friends, partners. In a given period of life, seniors, due to the loss of their external social contacts, can get into social exclusion. This is one of the reasons why functional interpersonal relationships in the family are important. All aspects mentioned above model basic interpersonal relationships in the family, but at the same time they can also be a source of ageism, even at the level of basal relationships (Tošnerová, 2002; Šiklová, 2009).

#### AGEISM IN THE BASIC RELATIONSHIP

In the family, the relationships between mothers and their children are absolutely crucial. This basic interpersonal relationship takes many forms, many factors affect the experience, behavior and communication between mothers and their children. And many stimuli can lead, in the later stages of family development, to manifestations of ageism. Motherhood is generally considered one of the basic values of society. In this context, Tannen (2006, p. 48) states: *"When a woman becomes a mother, her value — in the eyes of society and often in her own eyes — lies in how she fulfills her role"*. Pešková (1998, p. 118) describes motherhood *"as the historical intersection of all other interpersonal relationships"*.

Respect for the woman — the mother — was understood in our society as the basis of morality, until the end of the Second World War. Then, however, due to various social changes, the perception of the woman's reproductive role and her social prestige weakened. But despite the mentioned situation, motherhood is still perceived by Czech society as a basic mission of a woman. In Czech society, there is still the opinion that the role of mother and family caregiver is given to women biologically, and that it is therefore a matter of course for women. Naturally, women are expected to respond 100 % to all of the child's reactions. It is expected that a mother will always and unconditionally accept her child, that she will be emotionally warm to him, and that she will take empathic care of her child. *"However, nowhere is it said that even a mother can have a negative attitude towards her child. That she could be angry with him, that in a way she could hate him, envy him, compete with him. And that for many women, the consequences of not fulfilling this role may be unbearable."* (Tannen, 2006, p. 48) According to Manning and Lamb (2003), these pathological social reactions occur especially when the mother is frustrated or tired, or if her relationship with her own mother was not always fully satisfactory. On the other hand, both authors acknowledge (ibid.) That the same behavior of a mother towards a child can occur even if the mother's relationship with her mother was satisfactory. Many poems or fairy tales, for example,

testify to the fact that these ambivalent or negative manifestations of mothers towards their own children are nothing new in society. The relationship between the mother and her child carries all aspects of any other interpersonal relationship and reflects the emotions experienced, all the disappointments and unfulfilled expectations or conflicts. It would be naive to expect that no negative emotions will ever occur in a mother-child relationship. The reason why negative emotions in the mother-child relationship have become a kind of taboo may be the woman's fear that she will be labeled a bad mother by those around her.

The rejection of the negative manifestations of mothers towards the child is ultimately reflected in the mentioned poems and fairy tales, where mothers are condemned for their "badness" by society. And also the socially unacceptable behavior of the mother towards the child could mean that the mother did not meet the social expectations arising from the role of the mother.

Cloud and Townsend also address the issue of fulfilling maternal roles, which state (2003, p. 37) four characteristics of the so-called healthy maternal types and six dimensions of motherhood. Factors that characterize a healthy motherhood include: warmth, empathy, unobtrusiveness, sincerity, and healthy addiction, and the six dimensions of motherhood. The authors included: emotional closeness, providing support, supporting individuality, accepting the bad traits of their child, leading to adulthood, helping to leave, in the sense of living their lives (2003, p. 96). From the presented theses it is clear that Cloud and Townsend (2003) in their conception of healthy motherhood reject ambivalent feelings in the relationship between mother and child. However, a certain ambivalence is also evident in the statements of these authors. While mothers experiencing so-called "healthy motherhood" should not experience any ambivalent feelings, they should be aware of the possible existence of negation and ambivalence in relation to their baby and look for sources of such feelings, as their knowledge can open the way to their self-knowledge and a more open relationship with your child. In this context, Cloud and Townsend (2003, p. 101) state, that a good motherhood brings a relationship, that is certain in the love and also strong in leading to independence and responsibility, which will ultimately go in the child's ability to take ownership of his life. He has a clearly defined identity, but he behaves responsibly and rewarding in his relationships. "And this responsibility is reflected in his relationship with his mother and can be one of the factors in preventing later manifestations of ageism". According to Apter (2005), a mother and her children share intense mutual love. Chodorowová (Chodorowová, in: Boyd, 1989) then argues that children identify with their mother and in adolescence both daughter and son love

the mother equally. sex. In boys, this identification with the mother is regulated by an upbringing that teaches the boy, among other things, to accept significant differences between them and women. Thanks to socialization, boys gradually move away from their mothers and the original identification of a boy with his mother is shifted to his father or another male role model (Apter, 2005).

## RELATIONSHIP BETWEEN MOTHERS AND DAUGHTERS

On the contrary, under the influence of socialization, daughters deepen their relationship with their mother and gradually become part of their mother's self. According to Apter (2005, p. 223), "even mothers see themselves in daughters and therefore project their wishes, goals and values into them". However, despite real identification with their mother, daughters try to verbally exaggerate their differences from her. According to Apter (2005), this demarcation between daughter and mother lasts a lifetime and at the same time maintains a mother-daughter relationship. A teenage girl becomes a woman, just like her mother. However, the question of how similar and how different a daughter will be or wants to be (Apter, 2005) remains a lifelong topic. And that similarity and difference is one of the sources of the dynamics of this relationship. According to Novák (2008), in the past, especially under the influence of Freud's psychoanalysis and the Oedipus complex, mother-son relationships have been examined more frequently and the mother-daughter relationship has not yet been sufficiently explored. In particular, the period when both women are independent of each other (ie the period of daughter adulthood and mother aging) is still escaping the attention of researchers. Nevertheless, this emotionally rich relationship gradually comes to the forefront of professional interest. Perhaps because many experts consider it exceptional and irreplaceable. Tannen (2006, p. 17) even considers the relationship between a mother and her daughter to be the "mother of all relationships". According to Tannen (2006), this relationship paves the way for all other interpersonal relationships that come after him, and all other relationships also this primary relationship. recall. His influence permeates the entire lives of both women and persists even after the daughter grows up and becomes a mother herself. Tannen (2006) confirms the strength of this relationship by claiming that her influence on her daughter persists even after the mother's death. According to Apter (2005), this relationship even has a lifelong impact on self-confidence mother and daughter. According to Streep (2009), the dyadic relationship between a mother and her daughter is characterized by such depth that it differs from the mother-son relationship and, in fact, from every other relationship that both women experience. Vagnerová (2007, p. 110) understands the degree of influence of daughters by mothers

as follows: *"It is a model effect of mothers on girls; daughters of bad mothers feel less confident and successful in their motherly role, or do not accept parenthood at all."* According to Možný (2003 in: Vágnerová, 2007, p. 386), "mothers and daughters' views on their relationship differ". Mother-daughter relationship they describe it as more open, without more problematic and intimate. Daughters keep a greater distance; they do not have such a great need to confide in mothers and provide them with confidential information. Mothers also do not experience possible contradictions so negatively, they are able to have a greater overview, they have lower expectations in relation to their offspring. And according to Novák (2008), the tendency to idealize the relationship is also reflected in the mother-daughter relationship. The author (2008, p. 9) states that *"the relationship between mother and daughter determines their life and their life determines their relationship"*. its duration. In his psychotherapeutic practice, Novák (2008, p. 17) became convinced that *"the words of a mother or daughter can help but hurt more than the words of anyone else"*. Fingerman agrees with this opinion. Maybe that's why her research report (2009, p. 769) is entitled *"If you can't say anything nice, you better not say anything at all"*. The mother-daughter dyad is full of trust, closeness, but also distance. According to Tannen (2006), this is the strongest relationship in a woman's life, because the relationship contains the deepest love, the strongest anger, but also the strongest hatred.

#### **MOTHERS AND DAUGHTERS IN THE EIGHTH DEVELOPMENTAL PHASE OF THE FAMILY**

In this paper, attention is focused on the eighth developmental stage of the family (Duvall, 1967). This is a family in high adulthood, with aging grandparents. At this stage of development, the second generation already has its own adolescents or adults and the first generation of grandparents has retired. The author of this article divided the last developmental phase of the family into three further stages. The author of this article approached this division due to the expanding field of aging, which is also related to the diversity of roles, needs and possibilities of seniors. In the first of the newly elected stages, aging parents still saturate their needs and interests on their own, fulfill their duties in the same way and their social activities are directed to the external social space. Aging parents are socially active and self-sufficient. In the second of the newly selected stages, the life of aging parents is more oriented to the inner environment of their homes and the attention of seniors is more focused on their own needs. And the third stage of the chosen eighth developmental phase of the family represents a period when the parent (very often the mother) is already lonely and, due to his health condition, is dependent on the help or care of his loved ones.

According to Vágnerová (2007), already in the first of the stages of life mentioned here, the mother-daughter relationship can be negatively affected for several reasons. The first cause of tensions in the mother-daughter dyad is the frequency of relationships between an aging mother and an adult daughter. According to Streep (2009), it is the adult daughter who decides how often they will interact and communicate with the mother. The second cause of these tensions may be the so-called *"sandwich effect"* their aging parents. The mentioned *"sandwich effect"* is the result of a relatively new social phenomenon, the so-called *"dual care"*. This social phenomenon has at least two causes. The first is the postponement of the establishment of a family by young people during their early adulthood and the second reason for dual care is the beginning of care for aging parents. Research by Baruch and Barnet (1983) showed that parents' aging style has a major impact on their daughters' congruence. The data obtained from the cited research show that maintaining relative health, or rather gradual, active aging of the mother, has a positive impact on the daughter. On the contrary, a mother's possible illness arouses the daughter's anxiety about her own future.

The second stage of life chosen here represents the period of mature adulthood of daughters. According to many experts (Vágnerová, 2007; Tannen, 2006), it is during this period in the mother-daughter dyad that the relationship is strengthened. The source of this transformation is primarily the personal maturity and deepening personal experience of the daughters, which is related to their own motherhood, or the departure of their children from their parents' house. On the mother's side, she intensifies this relationship most often when the aging mother is widowed. Furthermore, if her external social contacts are reduced or lost, or if her need for close social contacts is not saturated in any other way (Špatenková, 2008).

The third stage of the eighth developmental phase of the family is characterized by the author of this paper as a deteriorating health condition of the aging mother. According to Rubášová (2005, p. 46), many mothers hope that their daughters will return to them through current care and assistance the care that [mothers] invested in them during their childhood. But it can happen that all the previous problems and tensions as well as supposed wrongs are reflected in the help and in the care provided by the daughter, and that the primary relationship between mother and daughter will be affected by ambivalence and hostility and become a breeding ground for ageism.

#### **RESEARCH**

The research, carried out by the author of this paper, mapped possible sources and manifestations of ageism in a given dyadic relationship.

## RESEARCH METHODOLOGY

With regard to all the above, the aim of the research was to map the experience of representatives of the feminine part of Czech families with ageism. According to Loučková (2001), the general results of the research can be derived inductively from the recorded experiences of the respondents. The research was, in accordance with Loučková (2001, p. 318), built on three basic aspects. The emic aspect was built on a subjective dimension that emphasizes the researcher's focus on the communicated experience or perception. Holistic aspect, took into account the contextualized nature of the subject of research and the researched environment. And third, the research aspect was given by data acquisition techniques. The partial goals of the research were: to analyze the causes of ageism in the chosen dyad, to identify the form of ageism, to examine how ageism is reflected in family communication and to find out whether there are differences in the perception of the quality of interpersonal relationship in the mother-daughter dyad.

## RESEARCH PERSPECTIVE

A phenomenological procedure of data examination was chosen for the research, which is characterized by the active participation of the researcher. The general goal of the given type of research was to acquire, capture, process, analyze and transform a highly individual experience of an individual with the researched phenomenon. From this point of view, the chosen interpretive phenomenological analysis (IPA) includes double hermeneutics, where the researcher makes sense with the words of the captured experience of the respondent, who makes sense with his own experience. According to Smith (2009, p. 79), *"the essence of the IPA method is the analytical focus of the researcher's attention on the research participants' efforts to give meaning to their life experience"*.

## RESEARCH DATA COLLECTION METHODS

Qualitative research was based on the method of questioning. In the preliminary research, the focus group method was used to collect research data. In a qualitative research strategy, this method is understood as one that builds on the accumulation of stimuli in a conversation with a group of people, and which uses the interaction of group members during the discussion. This is the so-called snowball effect (Švaříček, Šedová, 2007, p. 185). Focus group offers an interactive concept of discussion, where interaction gives respondents a safe space to express their views and opinions. The individual experiences, feelings and opinions of the members of the chosen relationship dyad were obtained by the method of semi-structured interview. This method is defined by Švaříček (2007, p. 159) as *"questioning one research participant by one researcher, using a pre-prepared list*

*of topics and questions"*. In addition to the research methods described above, the research used the method of field notes key framework of the observed phenomenon. According to Hendl (2005, p. 339), so-called reflective notes process the evaluation of an observed event from the researcher's point of view.

## RESEARCH SAMPLE

Representatives of the female part of the Czech population were included in the research sample. The respondents of the research represented three generations of Czech families. Representatives of the youngest generation of Czech families were elected as respondents to the preliminary survey. Awareness of the existence and manifestations of ageism in families was taken into account in this research subset.

For the main phase of the research, it was decided to a priori determine the research sample. The determination was given by the choice of dyadic relation (mother x daughter), the choice of dyad within the eighth developmental stage of the family; that is, a daughter in adulthood and a mother in old age. Another factor in including respondents in the research was the willingness of representatives of these dyads to cooperate in the research. The following sociometric data were taken into account for the given research sample: age, educational attainment and the aspect of joint or separate living of both members of the dynasty. Fourteen respondents participated in the research (N = 14). The basic set of respondents was divided into three subgroups. The first subset of six respondents (N1 = 6) from the preliminary survey consisted of representatives of the youngest generation of Czech families. They were fourth-year high school students, aged 17-19. The given subset of N1 respondents was called *"granddaughters"* and was marked with the symbols Vn1-6. The second subset (N2 = 4) of respondents consisted of four representatives of the second generation of Czech families. Within the mentioned research, this group of respondents was named *"daughters"* and the respondents of the given group were marked with the symbols D1-4. The third subset of respondents (N3 = 4) consisted of four representatives of the first, oldest generation of Czech families, and in this research the set of these respondents was called *"mothers"* and was marked with the symbols M1-4.

## ANALYSIS OF RESEARCH DATA

The data obtained by the focus group method and the data obtained by in-depth interviews were analyzed by interpretive phenomenological analysis. This took place in seven sub-phases, which are recommended by Smith (2009, p. 79): In the first phase of the analysis, repeated listening to interviews and transcription of the obtained data were performed. The second phase of the analysis

was focused on recognizing emerging topics, finding and emphasizing their differences and similarities. The first remarks were then made; they also included those associations and feelings of the author of the research that were directly related to the given topic. The third phase of the analysis opened a dialogue between the researcher, the data and the researcher's knowledge of what the topic could mean for the respondents. The fourth phase of the analysis sought, in the form of clustering, reciprocity between the identified topics, and subsequently a term was assigned to the selected topics, which represents a summary thematic name. The fifth phase of the analysis focused on the preparation of a narrative interpretation of research data. In the sixth phase of the analysis, the obtained data were discussed. In the last phase of the analysis, the researcher's reflections were processed.

### INTERPRETATION OF RESEARCH RESULTS

The topics chosen by data analysis are a reflection of the researcher's experience and represent a second-order interpretation. The research data were supplemented by the expressions of the respondents, which represent the interpretation of the first order. Subsequently, the selected topics were discussed. In it, this own data was compared with generally accepted data. The sequence of discussions respected the sequence of topics chosen by the researcher. Within this paper, due to the spatial allocation of this article, only some of the selected topics will be presented, which outline the possible causes and manifestations of ageism in the dyadic session.

The concept of **developmental schism** was chosen for the first of the selected topics. By this term, Fingerman (1996) refers to various sources of relational stress. Many experts (Haškovcová, 2010; Sýkorová, 2007) state, that there are a number of factors in Czech families that have a negative impact on interpersonal relationships, intergenerational solidarity and reciprocity. Kohoutek (2009) says that *"the family is the first and basic environment of man, which at the same time reflects all the problems of the time"*. According to Fingerman (1996) or Birgit (2009), there are problems in all families that can have a negative impact on family mutuality. To the help and care provided and to the emotional ambivalence in the family. These causes can have a source both inside and outside the family system. Many of these problems go deep into the past, making it difficult to detect their true source. This is one of the reasons why substitute sources of problems are often declared by families, and these sources often manifest themselves as manifestations of the given problems.

The second group of problems is connected with the current life of the family. The analysis of the interviews obtained by this research pointed to another possible source of intergenerational tensions. According to EVS data from 2008, the value

of the family is declining in younger populations of Czechs. However, many seniors still perceive the family as an important social group whose task is to provide their members with psychological support and a sense of security. This traditional function of the family was already mentioned by Durkheim, who considered the family to be *"the protection of the individual against possible suicidal behavior"* (Durkheim, 1897, in: Sýkorová, 1996, p. 54). Many seniors have a hard time accepting the fact that today the shape and tasks of the family are changing, and that loose family ties have a negative impact on the cohesion of wider family ties. The data, obtained from the youngest group of respondents show, that the sources of current problems, are too diversified, and it is basically the same, in which developmental phase of the family the problem in question arose. Data obtained from interviews with respondents from the group of *"daughters"* confirm this situation. The *"daughters"* interviewed openly verbalized the perceived causes of the problems in relation to their mother.

The analysis of the data revealed another possible source of ageism in the dyadic relation. This source is the so-called **privation**. This term refers to situations where a daughter was originally tied to her mother, but subsequently some negative intervention broke this bond. Aristotle already spoke about privation in his *Metaphysics* (2008, V, p. 4), when he described this phenomenon as a *"lack of good"*. In the given research, privatization was perceived, in the sense of Rutter (1977, in: Dunovský, 1999, p. 26), as *"a situation in which, in some of the developmental stages of the family, the emotional bond between mother and daughter was disrupted"*. Kohoutek (2009) states, that *"the cause of a mother's negative behavior towards her own child may be the mother's insecurity"*. By the least two respondents — daughters, may the problem be related to with the mother's previous dependence on her partner. That this situation can have a negative effect on a child's life is proved by Stocker, who studied 136 pairs of siblings in 2004–2005 and found that children, who felt abandoned by their mother, were more depressed and suffered from a lack of self-esteem even in adulthood.

Reflective note: The fact that all respondents from the group of *"granddaughters"* leaned to their mother's side in their statements and identified their grandmother as the source of the problems evoked in the author of this article a phenomenon called *"discarded parent syndrome"* (Gardner, 1996, p. 13), which is characterized by an uncompromising rejection of the other parent, here the grandparents. But the situation is not very surprising. After all, already in the second half of the last century, psychologists (eg Sherif, 1961) pointed out the clash of populations with the most distant interests, ie the clash of the youngest and oldest generations. The described situation was named by Sheriff as *"the theory of real*



*conflict*". However, Kalisch (1969) negates this view, according to him the oldest and youngest generations are rather social allies. It would be interesting to look at the extent to which the answers of the youngest group of respondents contribute to the distorted opinion of one generation to the next generation and the elevation of this opinion to the "only truth" which, according to Jirásková (2005, p. 26), "prevents us from knowing reality". Or to what extent, in the name of this one truth, seniors are associated with characteristics such as passive, selfish, ruthless, comfortable, self-centered, etc.

Or whether the cause of these opinions is shifts in recognized social values (Křivohlavý, 2002) or whether the above-mentioned answers are due to the disintegration of the multigenerational family and the decline of the authority of seniors, as mentioned by Zavázalová (2001). It is obvious that the opinion of this [youngest] generation of Czech families presented here can also be supported by the fact that their parents themselves define themselves rudely towards their aging parents, as Trusinová (2014) pointed out this situation. All respondents from the group of "daughters" basically agreed with the previous opinion of the respondents from the group of "granddaughters". The answers of this group of respondents suggest that tensions in the chosen dyadic relationship (adult daughter-aging mother) progress, if mothers have a conflict between their age and social roles. Social norms define social behavior appropriate to a certain age and at the same time define everyday activities or the timing and sequence of important life events. Society generally shares the timing of transitions between social roles, meaning that society essentially determines its members the appropriate time for marriage, parenthood, retirement and death (Vidovičová, 2008, p. 59). The phrase "conflict of age social roles" can be used to classify a situation in which the behavior of older women deviates from socially predicted behavior, and in which aging women do not fulfill the social roles codified for old age. It is clear that society is built on sharing a degree of conformity, and that the individual who deviates from this socially predicted behavior is subject to a range of social sanctions, from contempt to excommunication from the social community. And adult daughters essentially fulfill these social sanctions with a negative attitude towards their mothers. According to Klimeš (2006), there is no other way out of these trends, "than that we will systematically and in the long run break the points of small intergenerational conflicts that everyday life brings". However, respondents from the group of "mothers" rejected any form of previous privatization in relation to their daughter. And they did not admit at all that they themselves could be the cause of problems in the family. On the contrary, according to this group of respondents, many tensions and problems are related to the behavior

of the daughter in the family. Respondents from the group of "mothers" spoke more about deprivation, which is related to a certain emotional distress, which, according to the respondents, is due to their loneliness and feeling of uselessness. Therefore, the concept of **deprivation** was chosen as a possible source of tensions in the dyadic relation.

This term refers to the insufficient satisfaction of an important mental or physical need of an individual. This concept is most often understood as emotional distress. For seniors, the source of deprivation can be a lack of proven and perceived personal respect, perceived security, shared love or mutual social ties, but also personal suffering from a lack of sensory stimuli. Especially in the mentioned dyad, an adult daughter x an aging mother, deprivation can be perceived and understood as hiding or denying interest. By hiding their daughters' willingness and understanding to listen to them or help them, it is possible to evoke a feeling of deprivation in seniors. When a person is denied love, interest or friendship, a feeling of disappointment, disillusionment and emotional deficiency is reinforced.

Respondents from the group of "mothers" also mentioned their **depersonalization** as one of the possible sources of deprivation. Therefore, the topic was discussed. Interviews with two respondents from the group of "mothers" in the author of this article evoked the question of whether it is good to give up one's needs, for the benefit of one's child, to give up oneself and to sacrifice oneself in the name of "the good". Respondent Mx mentioned several times in her testimonies that she and her husband stopped going to a cottage in the Beskydy Mountains, "because well, the joint farming was not good and we wanted the children to get on the air, so we pulled back. And we've already stayed there". She didn't even get enough recognition, respect and love for that. In addition, the respondent says to this topic "today she doesn't even go there [daughter with son-in-law]. You still have to work on something there". And then the same respondent sighs "It's not like it used to be today". And another respondent from the group of mothers says in this context, "If I knew, I would never write the house to her [daughter]. I already know, that it was a mistake, they [young people] confess other things today, the tradition no longer, tells them anything".

Reflective note: What is stated here is sad. But, from the point of view of the author of this article, there is the "but". This situation evokes a question. Wasn't that act (leaving the cottage or rewriting the house) a free and ill-considered decision by these mothers?

Another topic chosen concerned the form of contacts between the first and second family generations. The analysis of the interviews showed that the contact between the first and second generation is very often accompanied by ambivalent feelings. Therefore, **the concept of ambivalence** was chosen as another topic. Sýkorová (2004 b, p. 74)

understands ambivalence “as a mixture of closeness, love and understanding and at the same time frustration, dissatisfaction or anger”. It is certainly not without interest that the answers of respondents from the group of “granddaughters” did not include elements of ambivalence, but that these respondents viewed the relationship between their mother and grandmother rather distinctly and negatively. According to Žumárová (2012, p. 71), this attitude of young people may be influenced by prejudices, which stem from their lack of awareness of the issue of old age. According to Sýkorová (2006), ambivalence in the chosen dyad is given, for example, by different opinions of the representatives of the given dyad on the frequency of mutual contacts or on the scope and type of support provided. Lüscher and Pillemer (1998, p. 416) argue that the feeling of intergenerational ambivalence is exacerbated during the period of status changes, which in the lives of senior women is, for example, widowhood, when the dependence of aging women on their adult daughters develops. The research presented here showed that the relationships in the dyad of the adult daughter-aging mother are very complex and often painful, but that elements of love and reciprocity can also be found in them. Some of the answers of the respondents of this research give hope, that in a given dyad the relationship may level out over time, because the attitudes and opinions of the respondents change with time and with age, too.

The answers of the respondents of the given research pointed to the form of ageism within the mentioned dyadic relation. According to Tošnerová (2002), ageism in families can have both passive and active forms. Passive forms of ageism include segregated housing, the administration of inappropriate medications, the neglect of the elderly due to the lack of necessary knowledge of caregivers, the provision of irrelevant care and the like. An active form of ageism is, for example, the abandonment of a senior, or various forms of his abuse, neglect or abuse. These are activities that are part of the EAN syndrome and that have been included in the International Classification of Diseases, 9th revision. From the answers of the youngest group of respondents and from the answers of the respondents from the group of “daughters” it is possible to deduce rather passive forms of ageism. Ageism in these two groups of research respondents was reflected in the contempt, dissonance and devaluation of seniors. Therefore, these topics were also discussed. In contrast, the statements of the “mothers” respondents did not emphasize the narrative form of ageism, but indicated some aspects of active ageism. According to this group of respondents, ageism takes the form of economic abuse or exploitation of senior women.

The statements of the “mother” respondents show, that their daughters do not realize that they are very emotionally attached to things from their earlier lives. And even though the real value of these things

may be small, for seniors the thing has a particularly emotional value. The research found a case where a daughter and son-in-law sold their mother’s birth house because the respondent’s daughter got into financial trouble and had to pay a mortgage for her own house. According to Sýkorová (2005, p. 91), this is not an isolated case and according to the author, such situations are “not only robbery in the sense of criminal law, but also hyenism in the sense of humanity”.

Listening to the interviews offered another topic for discussion. The generationally different **stylistics of verbal expression** became a given topic. The research showed that the verbal expression of all three groups of respondents fulfilled a completely different concept of communication. For example, the communication of the youngest respondents bore the hallmarks of disgraceful communication. The youngest group of respondents expressed themselves very expressively towards their grandmothers. In addition, some statements from this group of respondents contained an ostentatious attempt to manifest their opinion. The speech of these respondents was emotionally very intense and it was possible to detect from it the effort to define oneself in relation to social conventions. The author of this article described the behavior of the youngest respondents as juvenile ostentatism. When the research was presented to the students, the term “seniors” was used. One of the participating students quietly, however, said emphatically, “We [young people] call them fossils”. The statements of the respondents from the “daughters” group were full of ambivalence. These respondents talked about their mothers, in many cases without the personal pronoun *she*, and did not use the noun mother, in the interview about their mother. And the stylistic sophistication of the speech of these respondents was also different. This was related to the appropriate choice of words and their combination into a coherent text. However, it should not be forgotten that the refinement of the speech was also influenced by the emotions experienced during the interviews.

The statements of the respondents from the group of “mothers” showed signs of conciliation or a certain resignation. The statements of this group of respondents were, in contrast to the statements of the other two groups of respondents, much calmer, there were no disgraceful verbal expressions directed towards their adult daughters and their families. Contrary... Seniors tended to downplay or deny the whole situation in the family. One of the seniors even said in connection with this: “it is better not to talk about them [family problems], or someone will read it and then it will be even worse”.

Reflective note: Based on the above, the author of this article concludes on three things.

1/ The opinion of the respondents from the group of “granddaughters” basically reflects the opinion of the whole family and is therefore also communicated publicly.

2/ Respondents from the group of “*granddaughters*” and the group of “*daughters*” openly verbalize interpersonal problems in the family.

3/ However, seniors are ashamed of problems in the family and often consider them their own failures and therefore often do not want to communicate them.

In interviews with younger respondents, there were signs of contempt for seniors. In the given research, the youngest group of respondents was asked whether their grandmother is a role model for her mother. One respondent from the group of “*granddaughters*” replied: “*Certainly it is, but it is frightening, because the mother does not want to repeat her [grandmother’s] mistakes.*” The most negative reactions in the group of respondents were the question of how the girls would perceive common households. All respondents from the group of “*granddaughters*” rejected this option. Two of them declared “*that it would not be good*”, one of the respondents said that: “*it is out of the question because grandmother was never interested in us, so why should we be interested in her*”. And one member of the group of respondents she got upset and said: “*I would go crazy; my grandparents still call me their stupid wisdoms, they think, they are always right and yet they are completely out.*” And the contempt was also felt in some of the answers from the respondents from the group of “*daughters*.” For example, when she asked, if her mother is a role model, respondent Dx replied ironically: “*Actually, yes, because I’ve been trying my whole life to avoid their mistakes, especially in relation to my daughter*”.

Another factor is certainly related to the above-mentioned generational theft. This is the external social anchoring of senior women. The analysis of research data showed that in the case of family tensions, senior women more often seek contact with their peers. The seniors declared that their feelings of loneliness in the family were compensated by contacts with their peers, with whom they share similar experiences, hobbies and with whom they show them the mutual solidarity. According to Baštecká (2005, p. 88), the advantage of these communities is the fact that they offer emotional support in the long run, not only immediately, as is the case with time-consuming children.

## RESEARCH CONCLUSIONS

The research presented in this paper has provided insights into some aspects of ageism in the microsocial environment of Czech families. Many of the data obtained in the research were consistent with the data mentioned in connection with ageism in the professional domestic and foreign literature. The presented research offered an insight into possible sources and the form of ageism in the Czech family. The presented

research showed that representatives of Czech families are often unable to identify the actual source of interpersonal problems, and that very often they declare surrogate or supposed sources of problems as a source of relational tensions, which often manifest themselves as manifestations of the problems. According to Fingerman (1996) or Birgit (2009), in view of the above, the source of tension in the relationship between an aging mother and her adult daughter can be essentially anything. This opinion was also confirmed by one of the respondents from the youngest age group, when she stated: “*Problems between mother and grandmother occur at virtually any time. The reason can be basically everything from little things to heritage. It is enough for the mother to be tired and the grandmother to want to argue.*” The research also pointed to a generationally different perception of the quality in this dyadic session and confirmed that ageism has a negative impact on family mutuality and the quality of life of the senior generation. It is obvious that the best prevention of ageism at all levels of Czech society is the internalization of human values, prosocial thinking and, last but not least, value and intergenerational education. But the basis of all the aspects mentioned here is the biophilic orientation, in which man applies his love to the world, to his neighbors, to animals, to nature and to things. Because according to Fromm (1997, p. 126): “*love is the only reasonable and satisfactory answer to the problem of human existence*”.

## AXIOLOGIZATION AS A PREVENTION OF SOCIAL PATHOLOGICAL PHENOMENA

Everything that has been stated here legitimizes the implementation of axiologization into andragogically oriented education. Průcha and Veteška (2012, p. 42) understand axiologization as: “*cultivation of personality based on value orientations as one of the main goals of education*”. Its integral part is prosocial education, whose motive should be Kant’s categorical imperative, which says: “*Do only according to that maximum (principle) from which you may at the same time want it to become a general law*” (Kant, 1990, p. 83). The aim of such a focused education is to acquaint individuals with the essence of morality and ethics. Its foundations can be found in the Bible, when Jesus preaches to his disciples, “*Love your enemies, and do good, and give without expecting anything in return; and your reward will be great, and you will be sons of the Most High*” (Bible, Luke 6:35). Thanks to the above, axiologization represents a suitable tool with which to support interpersonal and intergenerational relationships in contemporary Czech society, with which it is possible to support altruism and with which it is possible to eliminate the manifestations of the above-mentioned ageism. And it at all levels of the Czech society.

## REFERENCES

1. Academic Dictionary of Foreign Words. Prague: Academia, 1998, 834 pp. ISBN 80-2000607-9.
2. Act No. 101/2000 Coll. Law on Protection of Personal Data. In Collection of Laws 2000.
3. Admirable Seniors. Project guide. A survey on the topic of seniors in society. Volunteer Center, Ústí nad Labem. 2005, 70 pp.
4. Apter, T. (2005). *You Don't Really Know Me: Why Mothers and Daughters Fight and How Both Can Win*. W. W. Norton & Company, 256 pp. ISBN 978-0393327106.
5. Aristotle. *Metaphysics*. Prague: Petr Rezek, 2008. 482 pp. ISBN 80860227279
6. Barnett, R. C., Baruch, G. K. (July, 1985). Women's Involvement in Multiple Roles and Psychological Distress. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 49 (1), 135–145.  
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?Fa=buy.optionToBuy&id=1985-30717-001>
7. Baštecká, B. (2005). *Field Crisis Work*. Prague: Grada, 2005, 300 pp. ISBN 80-247-0708-X.
8. Bible: Holy Scriptures of the Old and New Testaments (including deuterocanonical books): Czech ecumenical translation. Prague: Czech Biblical Society, 2008, 1387 pp. ISBN 978-80-85810-80-6.
9. Birdiit, K., S, Rott, L., M. Fingerman, K. (2009). If You Can't Say Something Nice, Don't Say Anything at All: Coping with Interpersonal Tensions in the Parent-child Relationship during Adulthood. In *J Fam Psychol*, 23 (6): 769–778.  
DOI: 10.1037/a001648
10. Boyd, C. J. (May, 1989). Mothers and Daughters: A Discussion of Theory and Research. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 51, no. 2, pp. 291–301.
11. Cloud, H., Townsend, J. (2003). *Please, Mom: How have our mothers affected us?* Prague: Return home, 241 pp. ISBN 80-7255-080-2.
12. Čornaničová, R. (2007). Gearagogy as a Theory of Senior Education and Education in Relation to the Elderly. (Formation, terminology, definition, status). *Andragogicz Yearbook*, 163–173.
13. Dunovský, J. (1999). *Social Pediatrics, selected chapters*. Prague: Portal, 279 pp. ISBN 80-7169-254-9.
14. Duvall, E. (1967). *Marriage and Family Development* (5th ed.). Philadelphia: J. B. Lippincott.
15. European Values Study. (2008). Czech Republic.  
<http://www.europeanvaluessstudy.eu/>
16. Fingerman, K. L. (1996). Sources of Tension in the Aging Mother and Adult Daughter Relationship. In *Psychology and Aging* (1996), vol. 11, no. 4, 591–606.
17. Fromm, E. (1997). *The Art of Loving*. Prague: Josef Šimon, 125 pp. ISBN 80-85637-26-X.
18. Gardner, R. A. (1996). *Rejected Parent Syndrome*. Prague: MLSA.  
Glick, P., C. (Feb., 1955). The Life Cycle of the Family. *Marriage and Family Living*. National Council on Family Relations. Vol. 17, no. 1 (Feb., 1955), pp. 3–9.  
DOI: 10.2307 / 346771
19. Haškovcová, H. (2010). *The Phenomenon of Old Age*. Prague: Havlíček Brain Team, 365 pp. ISBN 978808710 9199.
20. Hendl, J. (2008). *Qualitative Research: basic theories, methods and applications*. Prague: Portal, 408 pp. ISBN 978-80-7367-485-4.
21. *How to Teach Controversial Topics*. (2017). Prague: Center for Civic Education FHS UK.
22. *Their District is Kaufland, Their Pace is Slow*. Facebook.  
<https://www.facebook.com/Jejich-rev%C3%ADrem-je-Kaufland-jejich-tempo-je-vra%C5%BEedn%C3%A9-D%C5%AECHODCI-107474772606013/>
23. *International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death, as amended by the 9th decennial revision (ICD-9 Tabular List)*. Prague: Avicenum, 1978.
24. Jirásková, V et al. (2005). *Intergenerational Understanding and Communication*. Prague: Eurolex Bohemia, 198 pp. ISBN 80-86861-80-5.
25. Kalish, R., A. (1979). The New Ageism and the Failure Models: A Polemic. *The Gerontologist*, 19 (4), 398–402.  
DOI: 10.1093/geront/19.4.39
26. Kant, I. *Kant on Education (Ueber Paedagogik)*, trans. Annette Churton, introduction by C. A. Foley Rhys Davids (Boston: D. C. Heath and Co., 1900).  
<http://oll.Libertyfund.org/titles/356>
27. Klimeš, J. (2006). Let's Stop Joking about Mother-in-law. In *Lidové noviny*, November 25, 2006.
28. Kohoutek, R. (2009). Interests, Needs and Value Orientations of Man.  
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/zajmy-a-hodnotove-orientace-cloveka>
29. Křivohlavý, J. (2002). *Psychology of Disease*. Prague: Grada Publishing, 198 pp. ISBN 80-247-0179-0.
30. Lorman, J. (2010). *Age, Maturity, Longevity. And What about It?* Jihlava: VISION 2020.
31. Loučková, I. (2001). Towards Integrated Strategies not only in Research in Social Work. In *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 37 (3): 275-296, pp. 313-328. ISSN 0038-0288 (Print).

32. Luescher, K.; Pillmer, K. (1998). Intergenerational Ambivalence: A New Approach to the Study of Parent-Child Relations in Later Life. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 60, No. 2, pp. 413–425. ISSN 0022-2445.
33. Manning, W. D., Lamb, Kathleen A. (2003). “Adolescent Well-Being in Cohabiting, Married, and Single Parent Families.” *Journal of Marriage and Family*, 65 (4): 876–893.  
DOI: 10.1111 / j.1741-3737.2003. 00876.x
34. Možný, I. (2003). Modernization of the Czech Family and Intergenerational Relations in International Comparison. In *Modernization and the Czech Family*, Brno: Barrister and Principal, pp. 1 –36. ISBN 80-86598-61-6.
35. Novák, T. (2008). The Relationship between Mother and Daughter. Prague: City, 134 pp. ISBN 978-80-247-2076-0.
36. Pešková, J. (1998). The Role of Consciousness in History and Other Essays. Prague: Lidové noviny. ISBN: 80-7106-217-0.
37. Proceedings of Europe at School. *Proceedings of selected literary works of the competition project Europe at school. 21st year*. Prague: NIDM MŠMT, 2011/2012, 28 pp. ISBN 978-80-87449-25-7.
38. Protection of the Rights of Seniors in Institutions with an Emphasis on People with Dementia. *Proceedings of an international conference*. Brno: GTC. 2015, 119 pp. ISBN 978-80-87949-03-0.
39. Průcha, J. Veteška, J. (2012). Andragogický slovník. Prague: City. ISBN 978-80-247-3960-1.
40. Pokorná, A. (2010). Communication with Seniors. Prague: Grada, 158 pp. ISBN 978-80-247-3271-8.
41. Rubášová, M. (2005). Solidarity in the Family: Gender Roles in the Care of Dependent Persons. Prague: CESES FSV UK, pp. 142-148. ISSN 180-1640.
42. Sedláková, R. (2010). Why are Pensioners under Fire? Young people know less and less about them. 2010.  
<http://zpravy.idnes.cz/proc-jsou-duchod-ci-pod-palbou-mladez-o-nich-vi>
43. Sedláková, R., Vidovičová. L. (2005). Media Analysis of the Image of Seniors. A society friendly to all generations.  
<http://www.spvg.cz/medialni-analyza-obraz-u-senioru>
44. Sherif, M. et al. (1961). Intergroup Conflict and Cooperation: the Robbers Cave experiment. Norman: University of Oklahoma Book Exchange.
45. Smékal, V et al. (2010). Analysis of Civic Education of Adults. Brno: MU-Center for Civic Education.
46. Smith, A. J. et al. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. UK, 232 pp. ISBN 978-1-4129-0833-7
47. Sokačová, L. (2005). Representation of Seniors in the Media. Prague: Gender Studies, 36 pp. ISBN 80-86520-09-9.
48. Stocker, C. (2007). Family Emotional Processes and Adolescents' Adjustment. *Social Development*, 16 (2), pp. 310–325.
49. Streep, P. (2009). Mean Mothers: Overcoming the Legacy of Hurt. Harper Collins Publishers. NY, 256 pp. ISBN 978-0-06-165136-6.
50. Sýkorová, D. (1996). The Elderly Middle-aged Family in the System of Relative Help and Support. In *Sociologický časopis*, Vol. 32, No. 1, pp. 51–66. ISSN 0038-0288.
51. Sýkorová, D. (2004). Autonomy in Old Age. Strategies for its preservation. Boskovice: ALBERT, 324 pp. ISBN 80-7326-026-3.
52. Sýkorová, K. (2005). EAN syndrome. Its concept; forms, risk factors and social context of the problem of elder abuse In *The Third Age through Three Optics*. Olomouc: UP.
53. Šiklová, J. (2009). Mothers by e-mail. Prague: Chalice, 160 pp. ISBN 978-80-7017-124-0.
54. Špatenková, N. (2008). Counseling for the Bereaved. Prague: Grada, 143p. ISBN 978-80-247-1740-1.
55. Švaříček, R. et al. (2007). Qualitative Research in Pedagogical Sciences. Prague: Portal, 377 pp. ISBN 978-80-7367-313-0.
56. Tannen, D. (2006). What are You Wearing again? Brno: Zoner Press, 255 pp. ISBN 80-86815-44-7.
57. Tošnerová, T. Poor treatment of seniors and domestic violence. Prague: Department of Medical Ethics, 3rd Faculty of Medicine, Charles University. 2002. 62 pp. ISBN 80-238-5875-0.
58. Trusinová, R. No two ageisms are the same: testing measurement invariance in ageism experience across Europe. *International Journal of Social Research Methodology*. 2014. 17 (6): 659-67
59. Vágnerová, M. Developmental Psychology II. Adulthood and old age. Prague: Karolinum. 2007, 461 pp. ISBN 978-80-246-1318-5
60. Vidovičová, L., Rabušic, L. Age discrimination — ageism: introduction to the theory and occurrence of discriminatory approaches in selected areas with emphasis on the labor market. Prague: RILSA, 2005, 54 pp. ISBN 80-239-4645-5.
61. Vidovičová, L. (2008). Aging, Age and Discrimination — new contexts. Brno: Masaryk University, 233 pp. ISBN 978-80-210-4627-6.

62. Vohralíková, L., Rabušic, L. (2004). Czech Seniors Yesterday, Today and Tomorrow. Prague: Research Institute of Labor and Social Affairs- [research reports], 90 p.
63. Zavázalová, H. (2001). Selected Chapters from Social Gerontology. Prague: Karolinum, 297 pp. ISBN 8024603268.
64. Žumárová, M. (2012). Subjective Well-being and Quality of Life of Seniors. Prague: Akcent, 178 pp. ISBN 9788089295432.

**Hana Vavříková,**

**АКСІОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФІЛАКТИКИ  
СОЦІАЛЬНО-ПАТОЛОГІЧНИХ ЯВИЩ У ЧЕСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Лібералізм зумовив у чеському суспільстві не тільки позитивні, а й негативні наслідки. Акцент на індивідуальних цінностях ліквідував соціальну згуртованість і надав більше місця багатом соціально-патологічним явищам. Сюди належить радикалізація, екстремізм, ксенофобія та ейджизм. І саме останній проявляється на всіх рівнях чеського суспільства. Ейджизм можна простежити в стереотипах і міфах, подати з презирством або відразою. Це негативне явище проявляється у послугах усіх видів. Ейджизм простежується в мовних прізвиськах; це мотив жартів і глузувань. У цій статті представлено ейджизм у чеських ЗМІ, вказано на його можливі джерела й форми в чеських сім'ях. На думку експертів, ці соціально-патологічні явища можна усунути шляхом аксіологізації та їх модифікацій, які розглядаються в цій роботі просоціальною або просенсійною освітою.*

**Ключові слова:** ейджизм, аксіологізація, сім'я, ЗМІ, соціально-патологічні явища, просоціальна освіта.

*Стаття надійшла до редакції 10.12.2020 р.*

*Прийнято до друку 14.12.2020 р.*

**Hana Vavříková,**

Department of Education and Adult Education  
Faculty of Education, University of Ostrava, PhD  
hana.vavrikova@osu.cz

## **PEDAGOGICAL FACILITATION FROM VIEW OF UNIVERSITY STUDENTS**

*The professional public has been discussing for a long time the reasons why more than 2/5 of Czech students in bachelor's degree programs are unsuccessful in their first study. The paper outlines the possible causes of this phenomenon, mentions partial factors influencing academic success or failure, and also lists the effects of the phenomenon on the life of individuals and society. Last but not least, this paper deals with pedagogical facilitation, ie interpersonal activity, which could eliminate some of the causes of study failure (low internal motivation, frustration), and which could set a favorable educational environment, and thus increase the study success of university students. As part of the preparation of this paper, its author conducted a survey, the aim of which was to look at partial aspects of study failure and pedagogical facilitation from the perspective of students of two forms (full-time, combined) of bachelor's study programs at the Faculty of Education of the University of Ostrava.*

**Key words:** causes of failure, study failure, low motivation, pedagogical facilitation.

© Hana Vavříková, 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

### **BASIS OF PEDAGOGICAL FACILITATION**

The starting point of the paper was the study failure of students of bachelor's degree programs in the Czech Republic. The topic was chosen because unsuccessfully completed studies at universities have been attracting the attention of university management for a long time (after all, we also deal with the issue at our department), the general public and the Ministry of Education. The fact that this is not a marginal topic is evidenced by the fact that already in 2000 The Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS) addressed this issue and saw academic failure as a problem to be addressed. According to Kohoutek (2009) "Study failure is a picture and a consequence of individual differences, which we find not only in the personality of students (for example, in the level and structure of talent, character, interest about learning, in emotion, motivation, harmony or disharmoniousness of personality), but also in the area of their performance at school and in their family upbringing." According to Stiburk and Vlč (2017), the study failure presented here is slowly but steadily growing. Especially in bachelor's degree programs, less than half of the studies started successfully complete. This may be due to the fact that the large increase in the number of students over the last twenty years has brought a new student structure to universities.

These are individuals with significantly different backgrounds, with different levels of life experience, with different forms of previous education, with different, often rather with external expectations and with a relatively lower individual educational need than was typical before 1989. In this context, Matějů (2007)

even states that in the Czech Republic the contrast of students from the highest and lowest quintiles of the socio-economic status of families is much more pronounced than in other OECD countries. Universities have greatly increased the capacity of students, but are only slowly adapting the concept of teaching, their approach to students and the support services they offer to students. And according to the above authors (2017), the gap between the needs of current students is widening and the offer of universities. According to the data provided by the Ministry of Education, Youth and Sports, the study failure rate is the highest especially in the first two years of bachelor's study. This may be because these students are just getting acquainted with the higher education system and finding out what the tertiary education system looks like and what their teachers actually want from them. However, it is certainly not without interest that most of the individuals who previously left their university studies later decide to study again, but very often these individuals enter a completely different study program. And about two thirds of these students (Ministry of Education, 2020) will eventually complete a field of university study. And the above-mentioned experts (2017) talk about the fact that the field of study is only one of the factors that affect the success of the study.

### **INSTITUTIONAL SUPPORT FOR STUDY SUCCESS**

Already in 2000, the Ministry of Education declared its support for the maximum possible permeability between individual types of schools in the field of tertiary education so that even students

whose initial choice of university studies was incorrect can use their personal potential to increase their level by changing education. your education. According to the Ministry of Education, Youth and Sports (2001, p. 8), universities should reduce the study failure of university students because “study failure is not only uneconomical from the point of view of the state, but also has a negative impact on students who do not complete their education”. The failure of university students is evidenced by the fact that the topic has become the main topic of the conference Days of Educational Activities of Universities (2020). In connection with the aforementioned institutional support for academic success, Stiburek and Vlk (2017) list the following measures that could have a positive impact on academic success, at least from a long-term perspective. These measures are: improving access information on the form, content and requirements of study programs and support for applicants to choose a suitable program for them; set up relevant measures in the field of admission procedures (typically adjusting tests and criteria so that they can better predict student success); it is necessary to ensure the collection of detailed data on the progress of students and their use for targeting support measures; Supporting the social integration of students and their integration also has a role to play into school life; and institutions should also ensure the equalization of students’ chances, especially by offering various support courses, support for mutual learning between students, pedagogical facilitation and the like, and according to the authors (2017) the current form and content of study programs and rules for study.

#### **ELECTED FACTORS AFFECTING THE SUCCESS OF THE UNIVERSITY STUDY**

It is obvious that a number of factors influence study success or study failure. Veteška (2016) divides the given factors into internal (subjective) or external (objective). Among the external factors, the mentioned author (2016) gives includes, for example: the employer’s attitude to the study of his employee, the offer of adult education, legislation or the social situation of an adult student. However, Veteška (2016) also includes the social role of the adult student, his family environment and work background for education in external factors. Factors that influence the academic success of adults and which come from the values and attitudes of students, Veteška (2016) calls subjective factors (internal) and includes the internal motivation of students or their aspirations. With regard to the spatial subsidy of this article, only selected factors influencing the success of university studies will be presented here. The first of the factors mentioned here will be the low level of educational needs. Šedřová and Novotný (2006) point out that adults in the Czech Republic do not want to be further educated, that they have a low

internal motivation to study, and that they do not have an individual educational need. According to Šedřová and Novotný (2006), she was interested at the turn of the millennium for further education only 11% of adults. According to Motschnig and Nykl (2011), this may also be the case because many adults are unable to learn and are afraid of their possible academic failure. Another external factor that influences academic success or failure is undoubtedly the process of education itself. It is a very dynamic process that increasingly shifts its attention to the student, whose educational institution no longer perceives as a passive recipient of target information, but asks him to search for the information needed for his education, to be able to compare, interiorize and interpret information acquired in the teaching process to be able to argue their views and provide relevant judgments. In addition, tertiary education is now implemented through a range of educational forms that place specific demands on students and emphasize their personal, technical and educational competencies (Beneš, 2014). All this requires university students to be personally responsible. New students are also very often surprised by the content to the field of study they have applied for, drawing information from the internet without respecting the protection of intellectual property or without using critical thinking when collecting data.

According to experts (Zlámalová, 2008), current distance education can, in the case of inappropriately set teaching, lead to a reduction in motivation and the adult can get into a “dead end”. In the field of adult education and learning, this topic can be viewed from two sub-perspectives, one arguing for, and the other against institutionalization. The current arguments against institutionalization largely coincide with Rogers’ original views, as they accentuate the idea of the adult as an autonomous personality. And Nye (2004) also draws attention to the fact that the issue of facilitation is related also with the issue of power, control and decision-making in the field of interpersonal relationships. This is one of the reasons why traditional institutional authorities — schools — feel threatened by the facilitation approach, and they take it often considered as controversial; that is why he tries to suppress it, consciously or unconsciously. On the contrary, arguments from the field of androdidactics emphasize higher efficiency, motivational power and greater closeness of pedagogical facilitation to life problems and situations as well as to “economic efficiency of self-determined and self-organized learning” (Beneš, 2008, p. 51). And other arguments in support of the institutionalization of adult learning point out, that the adults must also be supported and managed in their development and education. Because institutionalization “*can prevent curricular deficits in the spontaneous learning*” (Beneš, 2008, p. 52).

However, the success or failure of studies also affects the social climate of the study group or school.



The positive climate in the study group induces group cohesion, which ensures favorable conditions for study. Mutuality gives students a sense of group belonging; reciprocity relaxes the study atmosphere, intensifies communication and interpersonal contact, which creates space for mutual help (Hladílek, 2009). The feeling of belonging to an individual's study group contributes to the reduction of study absence, which has a retroactive, positive impact on study success. It is obvious that the climate in the study group also reflects the overall climate of the school. From the point of view of the study success presented here, it is therefore important that a democratic climate is established in the school, for which, according to Braun, Marková and Nováčková (2014), above-average relations between students and teachers are typical. In such an educational environment, teachers support and assist their students; and this has, according to the above-mentioned authors (2014), a positive impact on students' internal motivation.

And the trust built between students and the teacher, according to Long and Wood (2011), eliminates stressful situations at school, increases the effectiveness of education, and this is again reflected in academic success. However, the reasons for academic success or failure do not have to be hidden only in the above-mentioned factors. To a certain extent, the pedagogue himself participates in the degree of study success or failure. It does so, for example, by choosing a suitable teaching method, its readiness for teaching, its knowledge in the subject taught, its ability not only to communicate with students but also to cooperate, to be able to explain basic aspects of the study content, offer them individual opportunities for cooperation, or even how he treats students. It follows from the above that it is the personality of the teacher, that they are his personal, professional as well as social competences that intervene in the process of education and modify it.

Of course, everything that has been said so far legitimizes the support provided to students by the teacher. However, the very issue of pedagogical support (facilitation) offers space for discussion. For example, from the point of view of behaviorism, facilitation is a form of management-empowerment. For example, the student is affected by the facial expression of the lecturer, he is influenced by changes in the behavior of his immediate educational environment in response to his success or failure in the educational process. According to behaviorists, it is not possible to mobilize a student's inner strength without having an educational effect (on the part of the teacher) or a social effect (on the part of the study team). Therefore, according to Nye (2004), this is not a purely free choice of the student. And the question of the relevance of pedagogical facilitation is also related to Knowles's (1973) concept of maturation, in which "Knowles assumes that an adult should have developed and a realistic self-concept, to respect and accept oneself, to understand one's own needs,

motivations, interests, abilities and goals, to take an active attitude to life, to solve the causes of problems and to develop all the potentials of one's own personality. At the same time, he should have empathy and respect for others, understand the basic traditions, values and experiences of humanity, orient himself in his own society and participate in social and political change" (Beneš, 2014, p. 49). And Beneš (2014) in this context also considers whether an adult, autonomous individual, in whom the elements of the mentioned maturation are developed, and who is capable of self-controlled learning, needs facilitation at all. At the same time, however, Knowles (in: Elias and Merriam, 2005) emphasizes pedagogical facilitation, because the study facilitation of the teacher contributing to the transformation of the student, who under the influence of the activity learning is (Knowles, 1973; in: Elias and Merriam, 2005).

### THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL FACILITATION

The term facilitation is derived from the Latin word *facilitar*, which means to facilitate, facilitate, make something easier. The term facilitation is used in many fields and therefore is defined in a diversified way. In this paper, this concept is understood in the sense of helping and supporting adult students in the educational process. In this paper, the pedagogical facilitation is based on Knowles' (1973) concept of adult education. According to Knowles, a teacher in adult education should be more interested in the interests of students than trying to arouse their interest. And he should strive more for the true interest of the participants in the education than for what the teachers themselves think they are interested in the participants. Knowles (1973, pp. 46-47) emphasizes the facilitating role of andragogy. According to him, facilitation contributes to the personal development of the individual. This is due to the fact that the supporting approach of andragogy is based on the principles of humanistic education. It allows the student to change his self-concept when the individual develops from an originally dependent, heterogeneous personality towards a new, autonomous personality. This concept of education requires an active and internally motivated approach of an autonomous student, who chooses the goals, methods and environment of his education.

Jarvis perceives an autonomous adult set up in this way as a "homo agent — ie as an active social actor" (Jarvis, in: Bartoňková, Šimek, 2002, p. 180), who is able to intentionally develop and realize their own potential. According to Kosová (2013), the subject-subject scheme of education is set in education conceived in this way, where the teacher is the subject of the management of the educational process and the adult student is the subject of learning and self-development. Jarvis (1985, p. 27) called this

educational approach “the education of equals”. The aim of pedagogical facilitation is then to support the personal change of students, to which the fact that facilitation facilitates their learning contributes.

The emphasis on the ability to learn is justified by the fact that, according to Motschnig and Nykl (2011, p. 113), they have no knowledge in today's hectic, rapidly changing and evolving world. And knowledge permanent validity and a certain certainty is offered only to the process of acquiring knowledge, the process of learning or education. Great importance in the process of self-directed learning and the mentioned personal development then play the life experience of the individual, which are the source of his learning and create a basic network of his preconcepts, on which it is possible to build a quantitatively and qualitatively higher level of knowledge. With regard to the above, one of the declared goals of the facilitation is the intellectual independence of students, their greater creativity and self-confidence, which, however, can be achieved, in addition to the mentioned pedagogical facilitation, also through self-criticism and self-esteem (Bertrand, 1998).

Knowles (1975) bases his concept of adult education on two basic premises. In the first of these, the author says that adults are increasingly willing to learn throughout their lives, because in the process of learning they focus more on coping with problems of everyday practice and newly acquired study knowledge helps them better fulfill and realize their social roles, predict possible own social and professional life and participate in the life of society. In this context, Motschnig and Nykl (2011) even state that man is possible considered educated only if he learned to learn and adapt quickly changing world. However, these authors immediately (2011) add that the issue of education is very debatable, because many adults do not know how to learn and do not even want to learn, also because that they are afraid of their possible academic failure. According to the authors, one of the goals of pedagogical facilitation should be to support study competence. Because only man, who can learn himself, can adapt to rapidly changing world. And for it, it is necessary to learn, constantly supplement and update previously acquired knowledge, skills and competencies. According to Motschnig and Nykl (2011, p. 114), research in adult education has shown that *“learning has the most lasting effect when in a human-centered climate it includes three levels of development — intellect, (social) skills and the basis of personality”*.

Rogers in his 1998 publication confirms the positive effect of facilitation, focused to an adult in the process of education. According to Rogers and Freiberg (1998), facilitation leads to a clear psychological growth of students, especially in that pedagogical facilitation allows the adult student to accept himself and his feelings. Facilitation provides students with greater self-confidence, helps them determine or direct their life direction, gives them tools

for greater understanding of themselves and other people. Facilitation allows the student a more flexible perception of their feelings and the feelings of their surroundings; it helps him to set realistic educational and life goals. According to Rogers and Freiberg (1998), the facilitation of openness to reality teaches, and thanks to all the above factors, there is a better self-concept in supported individuals, which is reflected in a higher agreement of real reality with the ideal self-image. In order to make pedagogical facilitation in formal adult education as effective as possible, Rogers and Freiberg (1998) recommend that the educational group be divided into smaller functional units, with about four participants who motivate each other and learn to work together to find answers to questions. they consider themselves. Although these authors admit that by accepting this form of facilitation, adult students will not gain such a body of knowledge and as many objective facts as in face-to-face teaching, they will be acquainted with the learning process and self-assessment as a means of taking responsibility for their own learning process. “As a result, students learn to take responsibility for themselves and their development” (Rogers and Freiberg, 1998, p. 234)

#### **PERSONAL CONDITIONS OF FACILITATION**

Facilitators share responsibility for the learning process, provide students with relevant learning resources (from professional materials and generalized experience), and help to ensure that learning takes place in a facilitative atmosphere. According to Rogers and Freiberg (1998, pp. 225–226), in order for the personal conditions of pedagogical facilitation to be fulfilled, it is necessary that the ideal facilitation strives to meet at least the following three conditions:

1 / Pedagogical congruence (authenticity, authenticity) allows the teacher openly and realistically experience his current feelings and attitudes and thus contributes to his balance. According to Motschnig and Nykl (2011), congruence consists of two parts, which are the concordance between inner experience and a conscious approach to it and the ability to communicate one's inner experience to other people.

2 / The concept of empathic understanding includes the art of the teacher to listen to students and effort about understanding and perceiving the meanings and feelings of the other person, both feelings, conscious and and the unconscious (Motschnig and Nykl, 2011).

3 / And the term acceptance can then be understood as an unconditionally positive acceptance of students, interest in them or trust in them. Acceptance conceived in this way is based on rewarding students as they are. However, this acceptance or also a positive acceptance can be felt

by the teacher towards his students even without him, without having to unconditionally agree with their personal opinions or with their actions. It is therefore not about evaluation or reaction, but about the perception of students with all their needs, aspirations, possibilities and limitations.

At the end of this part of the paper, it is appropriate to state that the general goal of such a perceived facilitation is not to unconditionally fulfill all three of the above conditions, but [figuratively] to achieve the greatest possible space to overlap them. From this, an appropriate degree of student facilitation can be derived (Motschnig and Nykl, 2001, p. 79).

#### **FACILITATION AS PART OF AN INTERPERSONAL RELATIONSHIP**

As early as 1977, Patterson pointed out that teaching is a personal interpersonal relationship built on a teacher-student dyad. Even today, the emphasis is on student-oriented teaching. In this modern pedocentric conception of education, the pedagogue is no longer a decisive element of the process of education and learning (Beneš, 2008, p. 109). This educational approach thus places increased responsibility for the educational process on both actors of the mentioned educational dyad; that is, both for the adult student and for the teacher himself, but this also brings with it certain difficulties. For example, Houssaye (1992, in Bertrand, 1998, p. 224) pointed out that the humanistic theories on which the concept of education is based reject the idea of an external goal and trust in the power of human nature, but that this radical emphasis on the principle of individual freedom in the educational process can ultimately lead to ineffective non-interference in the educational process. And thanks to this, the student can face “motivational problems and disorientation” (Beneš, 2008, p. 50). And Nye (2004) also points out that it is extremely difficult, especially for beginning students, to understand and adequately express their real educational feelings and needs, which can lead to a reduction in the effectiveness of education.

From the teacher's point of view, the role of facilitator is extremely structured and complex. Not only does facilitation place demands on his personal and emotional components (such as the aforementioned congruence, ability to empathically understand and accept), but also on his cognitive component, where the concept of facilitation requires its deep and broad professional portfolio to educate educators, impart to them the knowledge, skills, abilities and experience. And the process of education is also based on the docility of the teacher, an integral part of which is his readiness to learn permanently and therefore for life. It is obvious that in order for the above-mentioned pro-educational, facilitative atmosphere to be able to stimulate the personal development of an adult

student in the direction of his self-actualization, it is necessary that in the educational dyad, the teacher and the student set a high degree of will, reciprocity and initiative. However, according to some experts (Drapela, 2008), very often these aspects of a functional interpersonal relationship are saturated only by teachers. Perhaps that is why Drapela (2008, p. 125) considers so-called *educational optimism* to be exaggerated, naive and unrealistic.

#### **EXPLORATORY INVESTIGATION**

As part of the preparation of this paper, its author conducted a survey, the aim of which was to look at some aspects of university studies from the perspective of the students of the two bachelor's degree programs.

#### **SURVEY RESPONDENTS**

The respondents to the survey were 42 (N = 42) students from two bachelor's degree programs. The first group of respondents consisted of 25 (N = 25) full-time students of pedagogy, future teachers at secondary schools with an average age of 21.5 years. The second group of respondents is 17 (N = 17) students of combined andragogy, with an average age of 36.5 years.

#### **COLLECTION AND ANALYSIS OF SURVEY DATA**

The collection of survey data was carried out by the method of questioning. The author of this paper, on line, focused on a focus group with full-time students. In the qualitative exploration strategy, the focus group method is understood as a focus group (Švaříček, Šedová, 2007), which relies on the accumulation of stimuli in a conversation with a group of people, and which uses the interaction of group members during the discussion (so-called snowball effect). It is an interactive concept, where individual participants can comment on the opinions of others and at the same time the joint interaction gives them a safe space to express their own opinions and opinions. Distance learning students were asked to answer questions about their studies freely. Because the explorer's intention was to get the most natural answers from the respondents, therefore, the written answers thus obtained were not translated into the form of closed questions and were not quantified. But in accordance with Loučková (2001) they were left with their original narrative form. And a numerical scale was chosen to collect exploratory data on the question of the required degree of facilitation.

The answers of the respondents were then processed in the form of a thematic analysis. Braun and Clarke (2006, p. 79) describe thematic analysis as a “method of identification, analysis and referencing to patterns (topics) in the data”. According to Braun and Clark (2006), thematic analysis can be used in two ways. The first method

presents theory-independent procedures (inductive thematic analysis), where research questions appear only during the analysis itself. The second way belongs to the theoretical approach to thematic analysis. In this approach, research questions are set in advance, based on the study of theory related

to a given educational area. In this second approach, the literature is studied first. This helps the explorer not to overlook important aspects of the data being examined when analyzing the data (Braun and Clarke, 2006). The analysis of the respondents' answers was performed in the steps shown in the following table:

Table 1

**Thematic data analysis**

Partial stages of analysis	Content of partial phases of thematic analysis
1 Acquaintance survey, data	Getting to know the data involved reading the entire data set. The explorer actively approached the data, looking for meanings, formulas, creating the first codes.
2 Generating of primary codes	Then, an initial list of interesting features, specific codes and data was compiled. The researcher looked for recurring patterns in the respondents' answers.
3 Search for topics	In this phase of the analysis, the data were compared and the codes were subsequently sorted into potential topics. Codes between topics must not overlap. The explorer must decide where to place which code. Therefore, the explorer recorded the survey data in tables and mental maps.
4 Revision accuracy of topics	Clarifying the boundaries between the topics, the whole file is re-read so as not to omit any important aspect.
5 Defining, naming topics	In this phase of the analysis, the individual topics were defined. The explorer considered each topic and their interconnections.
6 Final analysis	Based on the choice of final topics, a final analysis was performed.

Source: own

**INTERPRETATION OF SURVEY DATA**

With regard to the spatial subsidy of the given contribution, six topics will be presented here.

**Causes of failure of previous studies**

The own survey data showed that in both mentioned respondent groups there are students who are studying the second or third bachelor's field, because their previous studies ended in failure. Students justified their initial study failure by a number of reasons, most often by choosing an inappropriate field of study. One of the students stated: *I did not enjoy my studies, I did not need to continue my studies, reading professional literature seemed demanding and uninteresting to me. I often experienced feelings of anxiety during my studies.* Another full-time student said that her academic failure was caused by her social situation: *I need to take care of myself financially, so I did not have the opportunity to devote as much time as was needed for the field.* Students of the combined form of andragogy study then associated their initial academic failure with the fact that they had trouble combining their studies with employment and with caring for their family.

Students' answers to the question of the cause of their initial academic failure were very diversified, which only confirms the great diversity of the structure of current university students. However, it is only possible to speculate how large the representation of these students is, because not all respondents answered the question of which bachelor's study they are. However, experts (Pikálková, Vojtěch and Kleňha, 2014) state in connection with the faculties of education that in the first two years

of the bachelor's field of pedagogy, teaching and social work, 23 percent of students drop out of university. These authors state that the study failure rate increased by 4 percent between 2006 and 2012, which is confirmed by the data presented in the theoretical part of this paper. However, the report of the Ministry of Education, Youth and Sports from 2020 shows that in the academic year 2014/2015, the decline in academic failure stopped, and that so far the decline has stagnated.

**Communication in the pedagogue-student dyad**

One of the students stated in defense of her initial academic failure something that the author of this article perceives as a memento, which is closely related to the outlined topic. The student wrote: *The feeling that I was only responsible for the study number at school, that I did not find the courage to ask the teacher for help with explaining the subject matter...* Experts (Gavora, 2005) perceive communication in the mentioned educational dyadic relation as a basic means of realization of upbringing and education through verbal and non-verbal expressions of pedagogue and student. In the above case, it is therefore necessary to ask about personal, communication and the diagnostic skills of the teacher. Švaříček, Šedová and Šalamounová (2005) talk about the fact that the subject-subject scheme in adult education calls for the pedagogue to withdraw from his dominance and to be a facilitator of learning and an educational partner for students. If that were the case, the situation would probably not have happened at all. And this situation is very closely related to the erudition of the teacher, which includes

not only the communication but also the diagnostic competencies of the teacher,

### **Another exploratory topic was External Pressure to Study.**

The answers of some respondents showed that they are not studying the field in which they would be interested. In their answers, they justified this situation by saying that they went to university because that their parents wanted it because or because studying at college is socially desirable and fashionable. Respondents also stated that so far it is better for them to have the status of a student than the status of an unemployed or a worker. And one of the students said in his answer “that he wants to have it” easy “at home and as long as he studies, he has peace from his parents at home”.

According to Hrubá (2017), the fact that parents who have not fulfilled their own desire — aspiration for education or those parents who are aware of the importance of education have high educational expectations from their descendants. Research (Švarcová, Gabrhel 2012) confirms the correlation between the level of education attained by parents and their aspirations of the study their children; the higher the cultural capital of the parents (their education), the greater the pressure on their children to continue their studies. These parents perceive education as a means of ensuring the dominant position of their children in society. However, Katrňák (2004) points out that people who do not desire education and who have only listened their parents do not have the necessary internal motivation to pursue school and are leaving the education system early, because they cannot pursue other branches of education or simply they do not want to do so due to poor academic results to try it.

### **The form of the pedagogical facilitation**

When asked what the form of pedagogical facilitation should take the form, the full-time students answered, that the facilitation should be set so that the teacher is interested about student. That the teacher shares and solves the student's problems, not the other way around. Students also require teachers to support their study self-confidence, in the form of praise. Although the students' answers are very diversified, they all place great emphasis on a facilitative educational style, the basic premise of which is that the teacher is in the background of teaching and offers students a safe space for their self-expression and self-reflection, he support their self-actualization and self-understanding. Facilitating teaching style emphasizes the views of students, taking into account their previous experience (Fenstermacher, Soltis, 2008). According to Rogers (1998), facilitation consists primarily in supporting the learning efforts of the students themselves. And the educator should not impose anything on them or manipulate them in any way, even

in good faith, that it would be so-called for their good. Thus, students basically reflect the opinion of J. Holt (in: Kovařík, 2018) that it is always the first and most important task of every teacher to help the student become independent of the teacher, to learn to be a teacher to himself. It follows that the teacher will teach his student the right technique for how to develop, recommend quality resources and help him with orientation. “A real teacher must always strive to get himself out of the game”. At the same time, however, the students' answers showed that the demands on the form of pedagogical facilitation change during their studies. Full-time students required teachers to have a more partnership-based approach and support for the psychosocial aspects of education.

Combined study students emphasized the professional and didactic competencies of teachers and demanded support in finding relevant resources and assistance in grasping educational topics. This form of pedagogical facilitation places great demands on the erudition of the teacher, on his professional and character qualities, on his preparation and multilateral development. The concept of *erudition* is understood in this paper as a broad education that exceeds the current level of academics. According to Střelec (2011), pedagogical erudition is an integral and integral part of education and consists of practical pedagogical, didactic and methodological skills and habits enabling the pedagogue to transfer his knowledge into immediate educational practice. This transfer of knowledge is ensured not only by the communication skills that the teacher applies in interaction with the student, but also by the rhetorical skills that enhance the culture of educational activity.

### **The degree of facilitation required**

To express the required degree of pedagogical facilitation, a numerical scale was chosen, when students answer were on a scale of 1-10, with the number 10 representing the highest possible level of required pedagogical support. It is certainly not without interest that the level of required pedagogical facilitation differed between the two groups of respondents mentioned. While younger full-time students set the required facilitation rate at 5, combined form students demanded the required facilitation rate at 7.5. The mentioned difference in the required degree of pedagogical facilitation may be due to the different age of students in both respondent groups. Hogan et al. (2010) or Nonis et al. (2005) speaks of a greater study chance of the students with personal maturity for their study success. Their probability of study success is increased by such personality characteristics as diligence, perseverance, conscientiousness, independence, consideration and independence. And according to Matošková and Potočková (2016, p. 31) *tacit knowledge* also contributes to academic success. These can be roughly identified with human capital

and partly with social capital. An integral part of them are the individual experiences of students, which also include intangible factors such as personal beliefs, insights and value systems. This knowledge is difficult to express, so it must be given into a narrative form. And this presupposes a certain level of communicator and his ability to verbalize his thoughts.

### Support of internal motivation

More than a third of full-time students declared that the goal of pedagogical facilitation should be to support their internal motivation. Following the above, the author of this article asks why people go to university when it is not supported by their inner motivation or interest. Partial answer the issue has already been discussed on the subject of external pressure on education. And another answer was given by Šafránková and Šikýř (2017). They made research with 431 full-time and part-time bachelor's degree students offered further explanation. 62% of respondents — students declared that they study only to obtain a university degree. The question of their education is not important for them, because according to the above respondents, everything you needed can be found on the Internet today. And according to 71% of students, their low internal motivation is related to the low level of teaching. According to the mentioned authors (2017), the high level of potential dissatisfaction of students related with the level of teaching. Students share their opinion via social networks, thanks to which even those who did not even have such an opinion lean towards the opinion. Respondents to the survey also declared that they did not attend lectures and seminars in order to learn something new, but mainly in order to write a test or pass an exam. Within the focus group, students also declared that the number of students

at universities devalues the value of university studies, which results in their lower chance of quality employment in the labor market. One of the students stated with some contempt: *Maria Theresa ordered compulsory schooling. During the First Republic, university studies were a sign of social prestige. Today, however, 300,000 of us are studying. And before we finish graduating, everyone will be studying at the university again. So why try.* These answers were in line with the answers of the respondents of the Šafránková and Šikýř survey (2017), according to which 74% of students stated that they rate their chances on the labor market as average or below average. These students are afraid of strong competition.

The data given by the author of this paper are not only seen as a challenge for educational institutions, but also for the pedagogical facilitation itself, as university graduates are expected to that they will be prepared for continuous lifelong learning and for the continuous development of the necessary professional knowledge, skills and competences, as well as the appropriate work and social habits needed for successful employment and private life. However, it is relatively difficult to meet these requirements without internal motivation.

### OTHER POSSIBLE FOCUS OF THE SURVEY

It was stated above that the mentioned pedagogical facilitation places high demands on the whole range of competencies as well as on the erudition of the pedagogue. Therefore, the author of this paper would like to address university teachers and would like to explore whether they are interested in providing facilitation to students, or if they have an idea of its form and scope, or where teachers see the limits of the educational approach.

### REFERENCES

1. Bartonkova, H., Simek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: UPOL, 65 pp. ISBN 80-244-0394-3.
2. Beneš, M. (2008). *Andragogy*. Prague: Grada Publishing, 135 pp. ISBN 978-80-247-2580-2.
3. Beneš, M. (2014). *Andragogy*. 2nd ed. Prague: Grada Publishing, 176p p. ISBN 978-80-247-4824-5.
4. Bertrand, Y. (1998). *Contemporary Theories of Education*. Prague: Portal, 247 pp. ISBN 80-7178-216-5.
5. Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Practicum of School Psychology*. Prague: Portal, 214 pp. ISBN 9788026201762.
6. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77–101. ISSN 1478-0887. <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
7. Long-term Plan of Educational and Scientific, Research, Development, Artistic and Other Creative Activities for the Area of Universities (Long-term plan of the Ministry). (2001).
8. Drapela, V. J. (2008). *Overview of Personality Theories*. Prague: Portal, 175 pp. ISBN 978-80-7367-505-9.
9. Elias, J. L., Merriam, S. B. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger Publishing Company, 286 pp. ISBN 978-1575242545.
10. Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (2008). *Teaching Styles of Teachers*. Prague: Portal, 124 pp. ISBN 9788073674717.
11. Gavora, P. (2005). *Teacher and Pupils in Communication*. Brno: Paido, 165 pp. ISBN 80-731-5104-9.
12. Hladílek, M. (2009). *Chapters from General Didactics and Didactics of Adult Education*. Prague: UJAK, 186 pp. ISBN 978-80-86723-75-4.

13. Hogan, M. J. et al. (2010). Academic Success in Adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1), 30–41.
14. Hrubá, L. (2017). Social Determinants of High Educational Expectations of Parents. Prague: *Sociology*, 49, No. 5, 0049-1225.
15. Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. 2nd edition. London/New York: 278 pp. Routledge. ISBN 0-7099-1439-3.
16. Katrňák, T. (2004). Doomed to Manual Work: educational reproduction in a working class family. Prague: *Sociologické nakladatelství*, 290 pp. ISBN 80-86429-29-6.
17. Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: a neglected species*. Houston: Gulf Pub, 308 pp. ISBN 0-87201-005-8.
18. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs: Prentice Hall, 135 pp. ISBN 0695811169.
19. Kohoutek, R. (2009). Psychology of School Success and Failure. *Psychology in Theory and Practice*. <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-aneu-spesnosti>
20. Kosová, B. (2013). *Philosophical and Global Context of Education*. Banská Bystrica: PF UMB, 173 pp. ISBN 978-80-557-0434-0.
21. Kovařík, P. (2018). How is the Role of the Teacher Changing in Today's World? Teacher as a leader three times different. *Teacher's sheets*, 4/2018.
22. Long, M., Wood, C. (2011). *The Psychology of Education*. UK: Oxford, 438 pp. ISBN 978-0-415-48690-3.
23. Loučková, I. (2001). Towards Integrated Strategies Not Only in Research in Social Work. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 37 (3): 275–296 pp. 313-328, ISSN 0038-0288 (Print).
24. Matošková, J., Potočková, G. (2016). The Life of a Successful Student at University. *Psychology for Practice*, 3–4, LI, pp. 21–34. ISSN 1803-8670.
25. Motsching, R., Nykl, L. (2011). *Human-centered Communication: Understanding Oneself and Others*. Prague: Grada Publishing, 176 pp. ISBN 978-80-247- 3612-9.
26. Nonis, S. A., Hudson, G. I., Philhours, M. J., Teng, J. K. (2005). Changes in College Student Composition and Implications for Marketing Education: revisiting predictors of academic success. *Journal of Business Research*, 58 (3), 321–329.
27. Nye, R. D. (2004). *Three Psychologies: The Concepts of Freud, Skinner, and Rogers*. Bratislava: Ikar, 168 pp. ISBN 80-551-0819-6.
28. Patterson, C. H. (1977). Carl Rogers and Humanistic Education. In: Cecil Holden PATTER SON. Foundations for a theory of instruction and educational psychology [online]. Harper & Row. ISBN 978-0060450571.  
[http://www.sageofasheville.com/pub\\_downloads/CARLROGERS ANDHUMANISTICEDUCATION.pdf](http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/CARLROGERS ANDHUMANISTICEDUCATION.pdf)
29. Pikálková, S., Vojtěch, J., Kleňha, D. (2014). Success of High School Graduates in University Studies, Early School Leaving. Prague: NÚV, 52 p.
30. Rogers, C. R., Freiberg, J. (1998). *Freedom to Learn*. Blue: Person, 429 pp. ISBN 80-967980-0-6.
31. Study Failure of University Students. (2020). Paper presented at the conference Days of Educational Activities of Universities, Prague: National Technical Library.
32. Stiburek, Š., Vlk, A. (2017). *Study Failure at Universities*. Prague: ELEPHANT, 154 pp. ISBN 978-80-7419-248-7.
33. Střelec, S. (2011). University Teacher's Pedagogical Competence and Social and Health Aspects of Teaching. In SZERLAG, A. (ed.) *Academic Teacher Facing the Educational Challenges of the 21st Century*. 1st ed. Wrocław: Akademia Medyczna Wrocław — Oficyna Wydawnicza ATUT, pp. 217–228, 12 pp. ISBN 978-83-7432-753-4.
34. Study success at Czech universities in 2018. *Report of the Ministry of Education*. Prague: Ministry of Education. 2020, 5 pp.  
[https://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/TF/Analyticke\\_materialy / Studijni\\_uspesnost\\_na\\_ceskych\\_vysokych\\_skolach\\_v\\_roce\\_2018.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy / Studijni_uspesnost_na_ceskych_vysokych_skolach_v_roce_2018.pdf)
35. Šafránková, J., Šikýř, M. (2017). Motivation to Study and Career of Students and Graduates of the University of Regional Development. *The result of the survey*, Prague: AMBIS, 9 p.
36. Šedová, K., Novotný, P. (2006). Educational Needs in Relation to Participation in Adult Education. *Pedagogy*, Prague: PdF UK, Vol. 2, pp. 140–151.
37. Šedová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Communication in the School Classroom*. Prague: Portal, 293 pp. ISBN 978-802-6200-857.
38. Švarcová, J., Gabrhel, V. (2012). Educational Aspirations and Educational Mobility of High School Students in the Czech Republic. *E + M Economics and Management*, 2, pp. 4–11.
39. Veteška, J. (2016). *Overview of Andragogy*. Prague: Portal, 320 pp. ISBN 978-80-262-1026-9.
40. Zlámalová, H. (2008). *Distance Education and eLearning*. Prague: UJAK, 144 pp. ISBN 978-80-86723-56-3.

**Hana Vavříková,**

### **ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ З ТОЧКИ ЗОРУ СТУДЕНТІВ**

*Професійна громадськість тривалий час обговорює причини того, чому більше 2/5 чеських студентів, які навчаються на бакалаврських програмах, не мають успіху у своєму першому навчанні. У статті викладаються можливі причини цього явища, згадуються часткові фактори, що впливають на академічний успіх чи невдачу, зазначається вплив на життя людей та суспільства. І останнє, але не менш важливе: ця стаття стосується педагогічної фасилітації, тобто міжособистісної діяльності, яка могла б усунути деякі причини неуспішності в навчанні (низька внутрішня мотивація, розчарування) і створити сприятливе освітнє середовище, а отже, збільшити успішність навчання студентів університету. У рамках підготовки цієї статті її автор провів опитування, метою якого було розглянути часткові аспекти неуспішності навчання та педагогічного сприяння з точки зору студентів двох форм (денної, комбінованої) бакалаврських програм навчання на педагогічному факультеті Остравського університету.*

**Ключові слова:** *причини невдач, неуспішність у навчанні, низька мотивація, педагогічна фасилітація.*

*Стаття надійшла до редакції 10.12.2020 р.*

*Прийнято до друку 14.12.2020 р.*



## ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІСТОРІЇ

УДК 37.015. 31:502.211:17.022

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.7

**Л. Сухомлинська,**

науковий співробітник відділу  
педагогічного джерелознавства та біографістики  
ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського,  
аспірант Інституту педагогіки НАПН України  
1408koala@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-3055-5392

**ПРОСВІТИТЕЛЬ І ПЕДАГОГ І.І. ГОРБУНОВ-ПОСАДОВ  
ПРО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ ЖИВОГО**

У статті висвітлено актуальну проблему — взаємодія людини і природи, людини та всіх інших живих створінь, вирішення якої вбачаємо в організації широких просвітницьких і педагогічних впливів на світоглядні цінності особистості починаючи з раннього дитинства; акцентовано на сучасному незадовільному стані справ у цій царині. Зазначено, що витoki розв'язання питання щодо виховання у дітей гуманного ставлення до всього живого віднаходимо у просвітницькій, педагогічній і практичній діяльності організацій та окремих діячів, які жили й працювали наприкінці XIX — початку XX ст. З-поміж багатьох персоналій того часу було вибрано постать Івана Івановича Горбунова-Посадова (1864–1940) як найбільш помітну, що має значну, але мало досліджену публіцистичну, художню, просвітницьку і педагогічну спадщину. Аналізу його гуманістичних ідей присвячена ця стаття. Цілісно схарактеризовано різноплановий доробок російського просвітника — нариси, оповідання, вірші, у яких розкрито добре, бережливе, піклувальне ставлення автора до природи, особливо до тварин, висвітлено його діяльність як редактора журналу та упорядника хрестоматій, що розкривають перед дітьми різноманітний і водночас вразливий світ живого. У статті представлено коло друзів, однодумців та співробітників І.І. Горбунова-Посадова (Л. Толстой, В. Чертков, Й. Пернер, О. Горбунова-Посадова, В. Лук'янська), які разом здійснювали цю просвітницьку місію. Висвітлено позицію і діяльність просвітителя як популяризатора ідеї вегетаріанства, активіста вегетаріанського руху, одного з організаторів 1-го Всеросійського вегетаріанського з'їзду і натхненника створення Московського вегетаріанського товариства. Особливу увагу звернено на педагогічні аспекти творчої спадщини педагога. Зокрема, вичленено й описано його конкретні поради щодо шляхів формування у дітей різного віку за допомогою школи і сім'ї любові, бережливого та піклувального ставлення до всіх без винятку тварин, навіть тих, які не викликають симпатії у дітей. Звернено увагу на діяльнісні аспекти виховного процесу, які полягали у майструванні годівниць для птахів, побудові будиночків для тварин тощо. Загальним висновком до викладеного стала думка про те, що ідеї та педагогічні підходи І. Горбунова-Посадова не втратили своєї значущості, а в умовах екологічних криз набувають гостро актуального значення і можуть бути використані в сучасній різнобічній педагогічній взаємодії між дорослими, дітьми і тваринами.

**Ключові слова:** вегетаріанство, гуманізація суспільства, діяльність, жорстокість, І. Горбунов-Посадов, любов, людина, милосердя, ознайомлення, педагогіка, підтримка, піклування, просвітництво, світ живого, солідарність, співчуття.

© Сухомлинська Л., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Сьогодні, коли в Україні відбуваються значні реформаційні та модернізаційні зрушення в освітній галузі, що відкривають нові виміри, нові напрями освітнього процесу, стає актуальним питання морально-етичного виховання дітей і молоді як базової потреби формування особистості, що має збагачуватися новим змістом, новою спрямованістю — милосердям і любов'ю до всього живого як важливим складником гуманістичного світогляду в умовах зростаючих соціальних викликів, екологічних катастроф та ризиків.

У цьому контексті великого значення набуває опертя на думки дослідників, які започаткували означений в педагогічній науці й практиці, напрям, що сьогодні набуває особливої актуальності та значущості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема історії виховання у дітей милосердного ставлення до світу живого ще не досягла достатнього рівня зацікавленості українських дослідників. З-поміж публікацій відзначимо кілька статей та дисертацій вітчизняних (Горопаха Н.М. [10]) та російських авторів (Зотов В.В. [14], Ібрагімова М.К. [15]). Більший інтерес до цієї проблеми виявляють відомі зарубіжні науковці В. Поттер [18] та П. Сінгер [20], у працях яких означено окремі аспекти проблеми, що розглядається. Особливий інтерес дослідників викликає педагогічна спадщина В. Сухомлинського (Е. Гартман [6], Сухомлинська Л.В. [21]). Доробок інших педагогів не став предметом їхнього аналізу, хоча вони зробили помітний внесок в історію виховання милосердного ставлення до тварин. Заслужують на увагу праці І.І. Горбунова-Посадова, спадщина якого в науковому просторі донині не розглядалася. Загальну характеристику його педагогічної та культурно-просвітницької діяльності здійснено в дисертації М. Ахметової «І.І. Горбунов-Посадов як діяч суспільно-педагогічного руху», водночас зазначаючи, що проблема гуманного ставлення до тварин залишилася поза увагою дослідниці [2].

**Постановка мети** — здійснити аналіз творчого доробку І.І. Горбунова-Посадова, визначити провідні напрями його концепції та розглянути можливість творчого використання його ідей у відповідній виховній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Еволюція життя на планеті Земля тривала протягом кількох геологічних епох, і серед них палеозой, мезозой, кайнозой. Сьогодні вважають, що людство ввійшло в нову епоху, названу неформальним геохронологічним терміном — антропоцен, коли саме людина найбільше впливає на планету, а наслідки цього процесу залишать відбиток на житті прийдешніх поколінь. З того часу, як людство вступило в добу антропоцену, світ незворотно змінився. Можна сказати, що людина заволоділа планетою і в позитивному, і в негативному сенсі.

Американська письменниця і дослідниця Діана Акерман вважає, що врятувати планету цілком можливо завдяки не тільки новим технологіям, а й новому погляду на світ. Але для цього людина має стати не винахідливим загарбником, а такою ж природною частиною довкілля, як скелі, які люди руйнують, річки, в які скидають відходи, і ліси, які висаджують або вирубують [1].

Людина не лише змінила планету, а й змінюється сама. Вибухове зростання населення і технологій, розселення людей по всій земній кулі, винищення цілих популяцій і видів тварин, пряме втручання в генетичну історію видів — усе це потребує від людини поведінки не господаря планети, а тимчасового користувача, який несе відповідальність за її стан. Особливо це стосується тваринного світу. Дотепер тваринам було відмовлено у наявності базових здатностей. Існувала думка, що тварини не спроможні відчувати, мислити, і більше того виявляти «людські» емоції — страх, прихильність, печаль чи радість. Вважали, що поведінка тварин керується лише інстинктами.

Але в усі часи лунали голоси, хоча й поодинокі, на користь відповідального ставлення до тварин. Такі знані вчені та філософи, як Рене Декарт, Джон Лок, Жан-Жак Руссо, Іммануїл Кант, Артур Шопенгауер висловлювали думки про гуманне ставлення до тварин [19]. Аналіз спеціальних джерел, зокрема розвідок Івана Крейлкемпа з Університету Індіани (США) [26], переконує, що початок ХІХ століття ознаменувався різким підвищенням суспільного інтересу до захисту знедолених, особливо в Англії, де освічені верстви були стурбовані проблемами людей похилого віку, дітей, людей з психічними розладами, і в решті-решт — становищем тварин.

Як ми зазначали у статті «Світ живого в педагогіці В. Сухомлинського», не можна стверджувати, що вітчизняні і російські дослідники зовсім не зверталися до цих питань [20]. З-поміж тих, хто замислювався над цими проблемами, назвімо, крім В. Сухомлинського, передусім Л. Толстого й І. Горбунова-Посадова.

Найменш дослідженою є постать Івана Івановича Горбунова-Посадова (1864–1940) — російського просвітителя, публіциста, поета, педагога-гуманіста. Він був прихильником вільного виховання, переконаним пацифістом і вегетаріанцем, противником будь-якого насильства, борцем зі смертною карою, пияцтвом, активним захисником прав тварин. Усе життя він «протестував проти жорстокостей людини, проповідував вегетаріанство, почуття братерства і рівноправності тварин з людиною, протиставлення хижаків-вимишувачу друга-спостерігача», писав про нього Й. Перлер [17], російський видавець, журналіст, діяч вегетаріанського руху.

Іван Горбунов-Посадов народився у посаді Колпіно під Петербургом у родині інженера-меха-

ніка Іжорського заводу. Після 6-го класу комерційного училища покинув навчання, займався самоосвітою. Сповідуючи ідеї Л. Толстого, познайомився з ним, став популяризувати філософсько-етичні погляди великого письменника. З 1897 до 1925 р. очолював створене за ініціативи Л. Толстого кооперативне видавництво «Посередник», що спеціалізувалося на випуску доступної літератури для бідних верств населення. І.І. Горбунов-Посадов у перші десятиліття ХХ ст. був головним редактором журналу «Вільне виховання», навколо якого гуртувалися прогресивні освітяни [9]. Толстой дуже тепло ставився до Горбунова-Посадова про що свідчить така його характеристика у щоденнику від 9 лютого 1889 р.: «Дуже розумний і обдарований. І чистий. Легко полюбити його» (Толстой. ПЗТ. Т. 50. С. 38).

За випуск «політично сумнівної» літератури І.І. Горбунов-Посадов не раз був притягнутий до суду, його видання конфісковували, а сам він за випуск брошури «Коло читання Л. Толстого» 1913 р. був засуджений до одного року ув'язнення. Педагог займав активну громадянську позицію — виступав проти участі Росії у Першій світовій війні, у 1921 р. у Полтаві разом з В.Г. Короленком організував боротьбу з голодом.

Як активіст вегетаріанського руху (вегетаріанцем він став у 1889 р.), один з організаторів 1-го Всеросійського вегетаріанського з'їзду (Москва, квітень 1913 р.) і створеного у 1909 р. Московського вегетаріанського товариства, І.І. Горбунов-Посадов стає активним популяризатором ідей співчуття і милосердя до тварин. У 1890 р. він опублікував вірш «Нам життя дане», який яскраво і глибоко висловив сутність вегетаріанської ідеї, і став вегетаріанським гімном [7, с. 48].

У 1905 р. І.І. Горбунов-Посадов разом зі своєю колегою В. Лук'янською упорядкували і видали в Москві першу частину збірки «Друг тварин. Книга про піклування, співчуття й виховання любові до тварин. Гуманітарно-зоологічна хрестоматія», куди ввійшли вірші та проза різних авторів, спрямовані на виховання доброти і милосердя до тварин [11]. У 1914 р. у видавництві «Посередник» вийшла друга частина хрестоматії, упорядкована В. Лук'янською. Крім означених збірок, педагог мав задум видати хрестоматії «Друг рослин» і «Друг людини», який не був реалізований. Однак у керованому ним видавництві «Посередник» І.І. Горбунов-Посадов видав книгу англійського літератора та просвітителя Говарда Вільямса «Етика їжі або моральні основи вегетаріанського харчування» з передмовою Л. Толстого «Перший щабель» [23], присвячену «безубойному» (рос.) харчуванню. Як зауважує Петер Бранг, німецький літературознавець-славіст, можливо вперше слово «безубойный» ввів у обіг Володимир Григорович Чертков, філософ-біо-

центрист, засновник видавництва «Посередник», друг Толстого і Горбунова-Посадова. Саме він навітернув Толстого до вегетаріанства [4, с. 81]. У журналі «Вегетаріанський огляд», який видавав Й. Перепер у Києві з 1910 по 1915 р., він опублікував свою фундаментальну (в 7 главах) статтю «Про вбивство живих істот» (1911 г. № 1–5). У 1912 р. її було передруковано у «Посереднику» під назвою «Життя одне» [25].

Аналіз художніх творів І.І. Горбунова-Посадова: «Рох та його собака», «Обірвана дружба», «Народні легенди про святих та їхніх друзях тваринах», «Ніч із вовком» та ін. [7, с. 227–228] засвідчує, що їх тематичною домінантою є етичне ставлення до тварин.

Дружина просвітителя Олена Євгенівна Горбунова-Посадова (1878–1955) — дитяча письменниця, педагог, була його соратницею та однодумницею. З 1900 р. брала активну участь у діяльності «Посередника» як авторка і укладачка матеріалів для дітей. Її першими книжками були спогади та дитячі оповідання: «Наші зелені друзі-дерева» (1899), «Наші звірятка» (1904). Ініціювала нову вільну трудову школу («Дім вільної людини»), працювала в журналі «Вільне виховання», була редакторкою дитячого журналу «Маяк» [16].

Помер Іван Іванович Горбунов-Посадов 12 лютого 1940 р. у Москві.

Найважливішим екоетичним твором, який випередив свій час, і завдяки якому його називають «апостолом екологічної етики» [3], є публіцистично-філософський нарис педагога «Милосердя до тварин і виховання наших дітей», опублікований в журналі «Вільне виховання» у 1909 р., а у 1910 р. оприлюднений видавництвом «Посередник» окремою брошурою у «Бібліотеці нового виховання і освіти та захисту дітей» [8]. Цю працю можна сміливо віднести до скарбниці екоетичної думки, бо у ній автор одним із перших у Росії, порушує питання про права всіх живих істот.

Книжка містить 14 розділів, у кожному з яких автор досліджує та піддає нищівній критиці причини і наслідки жорстокого поводження з тваринами, наполягає на тому, що людина є лише часткою всього розмаїття життя на планеті (не завжди красою), доводить, що виховувати милосердя, повагу до прав тварин, ставлення до них як до істот, рівних людині, потрібно з раннього дитинства.

Автор замислюється над тим, що усвідомлення єдності, рівноправ'я всього живого і повага до кожної живої істоти не властиві представникам всіх верств населення. «Неповагою до прав тварин на життя, до права їх на хоч якусь частку свободи, на увагу, на милосердне ставлення до них, неповагою цією люди переймаються з дитинства, — стверджує просвітитель, — вбираючи це

з ранніх днів з оточуючої їх атмосфери, привчаючись дивитися на тварин спочатку як на іграшку, потім як на машину, створену лише для зручності і для задоволення примх людини, як на річ, з якою людина має право робити все, що їй заманеться» [8, с. 8].

У наступних розділах автор-гуманіст з великим боєм докладно описує страждання свійських і диких тварин, які потерпають від експлуатації людиною або ж яких просто винищують задля розваги. Мова йде про тварин, які протягом тисячоліть жили поруч з людиною, про коней і рогату худобу, які перевозили, одягали і годували її, яким людина безкінечно зобов'язана [8, с. 9]. У творі детально описані жахливі умови утримання цих тварин, відсутність медичної допомоги, тяжка, виснажлива праця та жахлива смерть на бійнях.

Щодо іншої свійської худоби та птиці, особливо обурює автора разюча невідповідність між декларованими засадами християнської етики та ставленням до «братів наших менших», особливо коли йдеться про «гастрономічні» традиції пасхального тижня.

Він зазначає, що «уся атмосфера цих днів Світлого свята є суцільною наругою над християнським духом. Практично весь обряд цих свят майже для всієї християнської маси звівся до пияцтва та обжерливості, заради якої здійснюються міриади убивств тварин, так наче перша заповідь смиренного Учителя є не любов, а заклик до вбивства, до умертвіння життя, до гігантської гекатомби кривавих жертв. Люди, які мають себе за послідовників Учителя любові, Учителя життя, що співпадає з основами вищого розуму, не можуть придумати нічого кращого, ніж вшановувати його столами, переповненими пляшками, що отруюють розум і серце людини отрутою та тареллями зі шматками зарізаних Божих тварей» [8, с. 22].

Також автор висловлює негативне ставлення до полювання як до убивства заради розваги, а не задоволення потреби у необхідному харчуванні.

І.І. Горбунов-Посадов описує злочини, які чинять люди щодо тварин, винищують цілі види, знущаються у себе в полоні, тримають у клітках та зоологічних садах, спричиняють загибель «величніших представників тваринного царства від куль та пасток диких та освічених спортсменів» [8, с. 30]. Негативно автор ставиться і до риболовлі.

Просвітителю ставить логічне питання: а що ж треба робити аби запобігти жорстокості, знуцанням, недбалості і бездумному винищенню тваринного світу? Як виховати в людях милосердя та співчуття до всього живого на Землі? І сам відповідає на питання, і це є найбільш цінним з точки зору нашого дослідження. Він переконаний, що «задля роботи у цьому напрямі є декілька шляхів, але найбільш дієвим засобом, найкращим для цього є виховання дітей, виховання май-

бутніх людей в дусі людяності, в дусі уважного, розумного, справедливого, людяного ставлення до всіх живих істот» [8, с. 32].

Автор детально описує своє бачення такого виховання. Ці методи сьогодні виглядають дієвими і актуальними, попри те, що були запропоновані більше 100 років тому. Вони можуть бути використані сучасними вихователями, педагогами, батьками, захисниками тварин.

Першим і найбільш дієвим методом виховання автор вважає ґрунтовне вивчення життя тварин. На його думку таке знайомство має відбуватися не зі сторінок книги, хоча й такий спосіб досить продуктивний, але спостереження і обговорення побаченого є більш корисним та інформативним. «...Скільки цікавості, поваги, симпатії можуть привнести до дитячої душі спостереження» [8, с. 34].

Горбунов-Посадов пропонує проводити уроки на природі, спостерігати за життям тварин і птахів у їх природному середовищі. До того ж підкреслює важливість дослідження життя «потворних або страшних тварин: жаб, сов, вужів, кажанів, кротів т. ін., урівнявши їх в правах на інтерес та симпатію людей...» [8, с. 35]. Він рекомендує використовувати новітнє на той час фотографування для пізнання тваринного світу замість вівісекції, вбивства тварин для створення опудал, колекцій комах. Запропонований ним метод набагато випередив свій час: він пропонує вивчати життя і поведінку тварин у природних умовах, а спостереження у клітках та зоопарках вважає негуманними і несправедливими [8, с. 35]. Натомість він пропонує влаштувати кімнатні спостереження за перетворенням метелика, або ж зробити маленьку пасіку, або мурашину ферму зі склом, обладнати маленькі водойми для виведення жабок або ж тритонів.

Автор наголошує, що практична діяльність сприяє живому спілкуванню дітей із тваринами і вихованню гуманного ставлення до них. Педагог докладно описує, яку роботу можуть виконувати діти різних вікових груп. Найменші діти можуть піклуватися про хатніх тварин: собак та кішок — облаштовувати спальне місце, годувати, привчати до туалету, вигулювати собак. Старші діти можуть майструвати годівнички та місця для гніздування птахів, годувати їх. Підлітки, особливо у сільській місцевості, можуть навчатися дбати про свійських тварин, створюючи для них достойні умови існування.

У тогочасних школах старших учнів вчили надавати першу допомогу при пораненнях людям. Педагог вважає, що не було б зайвим знайомити дітей з елементарними прийомами надання першої допомоги тваринам: як обробляти рану, накладати шину на зламану лапу, як допомогти пташці зі зламаним крилом тощо [8, с. 49]. У вихованні гуманного ставлення до тварин не остання роль належить художній та популярній літера-

турі. Горбунов-Посадов рекомендує для дитячого читання твори Толстого, Тургенєва, Гаршина, Сетон-Томпсона та інших, «пронизані безкінечною любов'ю до тварин, можуть впасти благодатним дощем на дитячу душу. ...Іноді такі твори можуть спричинити цілий переворот у житті дитини» [8, с. 51].

Горбунов-Посадов вважає, що дітей необхідно заохочувати до самоврядування та самоорганізації щодо вивчення та захисту тварин, адже пробуджуючи у шкільному середовищі такі інтереси, педагог створює хороше підґрунтя для шкільної взаємодії з метою вивчення життя тварин та заступництва.

Розглянемо як автор пропонує здійснювати цю виховну програму. Провідниками у виконанні цих завдань передусім мають бути сім'я і школа. Там, де не може впоратися сім'я, відповідальність покладається на школу. «Вже час народним учителям самим взятися до цього діла, зрозуміти всю важливість його у виховному та освітньому плані» — пише педагог. Навіть невеликий час, присвячений повчальним, надихаючим бесідам з учнями, власний приклад гуманного ставлення до тварин може багато зробити [8, с. 48–49]. Педагог у своїх роздумах порушує глибокі філософські, гуманітарні питання: чи можливе благо та справедливість для всіх живих істот на землі і як цього досягти. Він намагається відповісти на закиди потенційних критиків, які лунають і сьогодні: як бути з шкідливими комахами; чи використовувати пестициди для обробки сільськогосподарських угідь; як бути з хижими тваринами, що нападають на людей; необхідність вживання тваринного жиру жителями північних регіонів; чи повинні годувати дітей тваринною їжею батьки-вегетаріанці та багато інших.

Автор напрочуд мудро зауважує, що будь-який рух, навіть непомітні зусилля наближають справжнього друга тварин до гуманізації суспільства щодо поводження з тваринами [8, с. 54].

Не оминає автор і проблему вегетаріанства, яка нині є популярною: «Серед нас навіть такий простий крок у ставленні до тварин як відмова від м'ясної їжі заради того, аби не брати участі у вбивстві тварин, видається чимось особливим, якоюсь жертвою або нісенітницею, безглуздя, згубою» [8, с. 54].

Також Горбунов-Посадов відкидає закиди у тому, що він мало переймається стражданнями людей на протигагу стражданням тварин. Автор говорить, що одне ні в якому разі не виключає іншого. Якщо ми хочемо аби дитина стала гармонійно розвинутою особистістю, ми повинні навчити її емпатії, непримиримості до страждань всіх живих істот, нетерпимості до знущань над тваринами [8, с. 56].

У додатку до свого твору І.І. Горбунов-Посадов пропонує перелік книг про тварин, виданих

за його редакцією. Разом із хрестоматією «Друг тварин. Книга про піклування, співчуття й виховання любові до тварин. Гуманітарно-зоологічна хрестоматія» (ч. 1) [11], та іншими творами вони були рекомендовані для читання в різних навчальних закладах.

Ми вважаємо, що твори І.І. Горбунова-Посадова звучать сучасно і актуально, питання, поставлені ним, не втратили своєї гостроти. Адже сьогодні проблеми гуманного ставлення до живого, до ресурсів нашої планети, загалом її виживання хвилюють все більшу кількість людей. І, звичайно, сучасне виховання не має стояти осторонь цієї тематики. Ідеї та твори педагога можуть бути використані сучасними педагогами-вихователями поряд з творами інших педагогів-гуманістів (Л. Толстого, В. Сухомлинського, Я. Корчака).

**Висновки.** Гуманізація сучасного суспільства — це довготривалий процес. Книга про милосердне ставлення до тварин і виховання дітей була написана 100 років тому. За цей час людство досягло вагомих результатів у боротьбі за права тварин. У багатьох країнах заборонено хутрове виробництво [12], використання тварин у цирках [4]. У жовтні 2019 р. зареєстровано законопроект про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо вдосконалення законодавства в сфері поводження з тваринами, який забороняє діяльність цирків з використанням тварин в Україні з 2023 р. [13], посилено кримінальну відповідальність за знущання над тваринами [5]. Методи виховання, запропоновані Горбуновим-Посадовим, можуть бути використані в сучасній школі з метою формування у дітей гуманного ставлення до живого та й загалом для формування емоційного інтелекту — однієї з основних компетентностей людини майбутнього. Це спостереження за живою природою, фотографування та зйомки відео, читання спеціальної та художньої літератури, перегляд освітніх каналів про природу, таких як Animal Planet, National Geographic, Discovery Science та ін. Також це можуть бути колективні або ж індивідуальні відвідування притулків для тварин, облаштування в школах «пташиних лікарень» або пунктів першої допомоги для тварин, лекції про веганство та вегетаріанство. Як ми вже наголошували у попередніх публікаціях [22], створення саме такого навчально-виховного середовища у єднанні з природою, рослинами та тваринами, покликане формувати світогляд, біхевіоральні патерни, націлені на збереження довкілля, життя на планеті.

Тоді здійсняться пророчі слова гуманіста І.І. Горбунова-Посадова: діти нових поколінь «будуть людьми в істинному сенсі цього слова, вони виконають у цьому світі своє людське, а не лише тваринне, призначення, тому що людині призначено принести у світ нову ідею, і ця ідея є ідея єдності та святенності життя, ідея великого братства всіх істот» [8, с. 58].

## ДЖЕРЕЛА

1. Акерман Диана. Эпоха человека. Мир, созданный нами. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 320 с.
2. Ахметова М. И.И. Горбунов-Посадов как деятель общественно-педагогического движения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 190 с.
3. Борейко В. Иван Иванович Горбунов-Посадов как апостол экологической этики. *Гуманитарный экологический журнал*. 2007. Т. 9. №4 (27). С. 25–28.
4. Бранг Петер. Россия неизвестная: История культуры вегетарианских образов жизни от начала до наших дней. Москва: Языки славянской культуры, 2006. 568 с. URL: <https://mybook.ru/author/peter-brang/rossiya-neizvestnaya-istoriya-kultury-vegetariansk/read/?page=6>
5. Веселощі, що базуються на тортурах: Чому весь світ відмовляється від циркових вистав за участю тварин. URL: <https://www.google.com.ua/amp/s/ua.112.ua/golovni-novyni-veseloshchi-zasnovani-na-torturakh-chomu-ves-svit-vidmovliaietsia-vid-tsyrkovykh-vystav-za-uchastiu-tvaryn-454156-amp.html>
6. В Україні набув чинності закон щодо запровадження гуманного ставлення до тварин. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2279410-zakon-pro-posilenna-pokaranna-za-zorstoke-povodzenna-z-tvarinami-nabuv-cinnosti.html>
7. Гартманн Э. В.А. Сухомлинский — критик советской и капиталистической системы. Новый взгляд на наследие классика педагогики. *Историко-педагогический альманах ВЛАДИ*. 2010. № 3 (4). С. 60–73.
8. Горбунов-Посадов И. Песни братства и свободы и наброски в прозе. Том I. 1882–1913 гг. Москва: Изд. автора, 1928.
9. Горбунов-Посадов И. Сострадание к животным и воспитание наших детей. (Б-ка нового воспитания и образования и защиты детей / под. ред. И. Горбунова-Посадова. Вып. XLVI). Москва: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Л. Пименовская ул., соб. д., 1910. 60 с.
10. Горбунов-Посадов Иван Иванович. URL: [http://tolstoy-manuscript.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47:f14&catid=3:c-family-guide&Itemid=10](http://tolstoy-manuscript.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=47:f14&catid=3:c-family-guide&Itemid=10)
11. Горопаха Н.М. Проблемні методи формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до природи. *Наука, освіта, суспільство очима молодих: мат-ли XI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців* (м. Рівне, 16 травня 2018 р.) Рівне, 2018. С. 41–43.
12. Друг животных: кн. о внимании и любви к животным: гуманист.-зоол. хрестоматия: пособ. для преподавания в школе и в семье основных начал человеческого отношения к животным и правильного обращения с ними [в 2 ч.] / сост. И. Горбунов-Посадов, В. Лукьянская. Москва: Типо-литогр. Т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1902–1913. 348 с.
13. Заборона виробництва і продажу хутра у світі. Актуальна інформація. URL: <https://rubryka.com/2020/08/13/fur-bans/> (дата звернення: 08.10.2020).
14. Зареєстровано новий законопроект, який забороняє використання тварин у цирках з 2023 року. URL: [https://zik.ua/news/2019/10/11/zareiestrovano\\_novyuy\\_zakonoproiekt\\_yakyy\\_zaboronyaie\\_vykorystannya\\_tvaryn\\_u\\_1666275](https://zik.ua/news/2019/10/11/zareiestrovano_novyuy_zakonoproiekt_yakyy_zaboronyaie_vykorystannya_tvaryn_u_1666275)
15. Зотов В.В. Воспитание морально-ценностного отношения к животным у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 147 с.
16. Ибрагимова М.К. Педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного возраста заботливого отношения к животным: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1999. 17 с.
17. Лебрен Виктор. Воспоминания личного секретаря Л.Н. Толстого. Комментарии Б.В. Аверина и А.А. Шонне. *Русский миръ. Пространство и время русской культуры*. 2013. № 8. С. 73–107.
18. Перпер И. И.И. Горбунов-Посадов как деятель вегетарианского движения. *Сорок лет службы людям: сб. ст., посвящ. обществ.-лит. и книгоизд. деятельности И.И. Горбунова-Посадова* / под ред. Н.Н. Гусева и М.В. Муратова. Москва: Изд. авторов, 1925. С. 88–91.
19. Поттер В.Р. Биоэтика: мост в будущее. Киев: Изд-во «Вадим Карпенко», 2002. 216 с.
20. Права тварин. URL: [https://znaimo.com.ua/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B0\\_%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD](https://znaimo.com.ua/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD)
21. Сінґер Пітер. Визволення тварин [текст] ; пер. з англ. Катерина Гуменюк. Київ: Пабулум, 2019. 456 с.
22. Сухомлинська Л. Світ живого у педагогіці Василя Сухомлинського. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018. Вип. 171. С. 223–229.
23. Сухомлинська Л.В. Шкільний сад — складова освітньо-виховного середовища школи Сухомлинського. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр.* Рівне, 2019. Вип. 10. С. 119–128. DOI: 10.35619/iuu.v0i10.155
24. Уильямс Говард. Этика пищи, или Нравственные основы безубойного питания для человека: собр. жизнеописаний и выдержек из соч. выдающихся мыслителей всех времен; пер. с англ. (The Ethics of Diet, by Howard Williams M.A.); со вступ. ст.: «Первая ступень» Льва Николаевича Толстого. [Соч.] Хауарда Уильямса. 2-е изд. *Посредник*. Москва, 1910. XXXII. 388 с.

25. Чертков В. Жизнь одна (Об убийстве живых существ). Издание «Посредника», Москва, 1912, № 992. URL: <http://www.vita.org.ru/library/philosophy/chertkov-life-one.htm>
26. Kreilkamp Ivan. The Ass Got a Verdict: Martin's Act and the Founding of the Society for the Prevention of Cruelty to Animals, 1822. BRANCH: Britain, Representation and Nineteenth-Century History. 2012. URL: [http://www.branchcollective.org/?ps\\_articles=ivan-kreilkamp-the-ass-got-a-verdict-martins-act-and-the-founding-of-the-society-for-the-prevention-of-cruelty-to-animals-1822](http://www.branchcollective.org/?ps_articles=ivan-kreilkamp-the-ass-got-a-verdict-martins-act-and-the-founding-of-the-society-for-the-prevention-of-cruelty-to-animals-1822) (дата звернення: 13.10.2020).

## REFERENCES

1. Akerman, Diana (2016). Epokha cheloveka. Mir, sozdanniy nami [The Human Age. The World Shaped by Us]. Sankt-Peterburh: Pyter, 320 p. (in Russian).
2. Akhmetova, M. (1998). I. I. Gorbunov-Posadov kak deiatel obshchestvenno-pedagogicheskogo dvizheniia [I. I. Gorbunov-Posadov as a Figure in the Social and Pedagogical Movement]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, Moskva, 190 p. (in Russian).
3. Boreiko, V. (2007). Ivan Ivanovich Gorbunov-Posadov kak apostol ekologicheskoi etiki [Ivan Ivanovich Gorbunov-Posadov as an Apostle of Environmental Ethics]. *Gumanitarnyi ekologicheskii zhurnal*, T. 9, № 4 (27), pp. 25–28 (in Russian).
4. Brang, Peter (2006). Rossiia neizvestnaia: Istoriia kultury vegetarianskikh obrazov zhizni ot nachala do nashikh dnei [Russia is Unknown: The history of the culture of vegetarian lifestyles from the beginning to the present day]. Moskva: Yazyki slavianskoi kultury, 568 p. (in Russian).  
<https://mybook.ru/author/peter-brang/rossiya-neizvestnaya-istoriya-kultury-vegetariansk/read/?page=6>
5. Veseloshchi, shcho bazuiutsia na torturakh: Chomu ves svit vidmovliaietsia vid tsyrkovykh vystav za uchastiu tvaryn [Fun Based on Torture]. (in Ukrainian).  
<https://www.google.com.ua/amp/s/ua.112.ua/golovni-novyni/veseloshchi-zasnovani-na-torturakh-chomu-ves-svit-vidmovliaietsia-vid-tyrkovykh-vystav-za-uchastiu-tvaryn-454156-amp.html>
6. V Ukraini nabuv chynnosti zakon shchodo zaprovadzhennia humannoho stavlennia do tvaryn [Law on the Introduction of Humane Treatment of Animals has Entered into Force in Ukraine]. (in Ukrainian).  
<https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2279410-zakon-pro-posilenna-pokaranna-za-zorstokepovodzenna-z-tvarinami-nabuv-cinnosti.html>
7. Hartmann, E. (2010). V. A. Sukhomlinskyi — krytyk sovetskoï y kapitalisticheskoi systemy. Novyi vzgliad na nasledie klassika pedagogiki [Sukhomlinsky V. A. as a Critic of the Soviet and Capitalist System]. *Istoriko-pedagogicheskii almanakh VLADY*, № 3 (4), pp. 60–73 (in Russian).
8. Gorbunov-Posadov, I. (1920). Pesni bratstva i svobody i nabroski v proze. [Songs of Brotherhood and Freedom and Prose Sketches]. Tom I, 1882–1913 gg. Moskva: Izd. avtora (in Russian).
9. Gorbunov-Posadov, I. (1910). Sostradaniie k zhyvotnym i vospitanie nashikh detei [Compassion for Animals and Raising Our Children]. (B-ka novogo vospytaniia i obrazovaniia i zashchity detei. Pod. red. I. Gorbunova-Posadova. Vyp. XLVI). Moskva: Typo-lytografiia T-va I. N. Kushnerev i L. Pymenovskaia ul., sob. d., 60 p. (in Russian).
10. Gorbunov-Posadov Ivan Ivanovich (in Russian).  
[http://tolstoy-manuscript.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47:f14&catid=3:c-family-guide&Itemid=10](http://tolstoy-manuscript.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=47:f14&catid=3:c-family-guide&Itemid=10)
11. Horopakha, N. M. (2018). Problemni metody formuvannia u starshykh doshkilnykiv tsinnisnogo stavlennia do pryrody [Problem-based Methods of Forming a Value Attitude to Nature in Older Preschoolers]. *Nauka, osvita, suspilstvo ochyma molodykh: materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv ta molodykh naukovtsiv, m. Rivne, 16 travnia 2018 r., Rivne*, pp. 41–43 (in Ukrainian).
12. Drug zhyvotnykh: kn. o vnimaniï i liubvi k zhyvotnym: humanyt.-zool. Khrestomatyia: posobyie dlia prepodavaniia v shkole i v semie osnovnykh nachal chelovechnoho otnosheniia k zhyvotnym i pravilnogo obrashcheniia s nimi [Friend of Animals]. (1902–1913). Sost. I. Gorbunov-Posadov, V. Lukianskaia: [v 2 ch.], Moskva: Typo-litogr. T-va I. N. Kushnerev i K., 348 p. (in Russian).
13. Zaborona vyrobnytstva i prodazhu khutra u sviiti. Aktualna informatsiia. [Prohibition of Production and Sale of Fur in the World]. (in Ukrainian).  
<https://rubryka.com/2020/08/13/fur-bans/>
14. Zareiestrovano novyi zakonoproiekt, yakyy zaboroniaie vykorystannia tvaryn u tsyrkakh z 2023 roku. [A New Bill Banning the Use of Animals in Circuses has been Registered]. (in Ukrainian).  
[https://zik.ua/news/2019/10/11/zareiestrovano\\_novyy\\_zakonoproiekt\\_yakyy\\_zaboronyaie\\_vykorystannya\\_tvaryn\\_u\\_1666275](https://zik.ua/news/2019/10/11/zareiestrovano_novyy_zakonoproiekt_yakyy_zaboronyaie_vykorystannya_tvaryn_u_1666275)
15. Zotov, V. V. (1998). Vospitanie moralno-tsennostnogo otnosheniia k zhyvotnym u mladshikh shkolnikov [Education of Moral and Value Attitude for Animals in Younger Schoolchildren]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Moskva, 147 p. (in Russian).

16. Ibragimova, M. K. (1999). Pedagogicheskie usloviia vospitaniia u detei starsheho doshkolnogo vozrasta zabolivogo otnosheniya k zhitovnym [Educational Conditions for the Upbringing of a Caring Attitude towards Animals in Older Preschoolers]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Moskva, 17 p. (in Russian).
17. Lebn, Viktor (2013). Vospominaniia lichnogo sekretaria L. N. Tolstogo [Memoirs of Leo Tolstoy's Personal Secretary]. Kommentarii B. V. Averina i A. A. Shonne. *Russkii mir. Prostranstvo i vremia russkoi kultury*, № 8, pp. 73–107 (in Russian).
18. Perper, I. I. (1925). I. Gorbunov-Posadov kak deiatel vegetarianskogo dvizheniia [I. Gorbunov-Posadov as a Figure of the Vegetarian Movement]. Sorok let sluzhby liudiam: sb. st., posviashch. obshchestv.-lit. i knigoizd. deiatelnosti I. I. Gorbunova-Posadova, pod red. N. N. Guseva i M. V. Muratova, Moskva: Izd. avtorov, pp. 88–91 (in Russian).
19. Potter, V. R. (2002). Bioetika: most v budushchee. [Bioethics: Bridge to the Future]. Kiev: Izd. «Vadim Karpenko», 216 p. (in Russian).
20. Prava tvaryn. [Animal Rights]. (in Ukrainian).  
[https://znaimo.com.ua/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B0\\_%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD](https://znaimo.com.ua/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD)
21. Singer, Piter (2019). Vyzvolennia tvaryn [Animal Liberation]. Piter Singer: per. z anhl. Kateryna Humeniuk, Kyiv: Pabulum, 456 p. (in Ukrainian).
22. Sukhomlynska, L. (2018). Svit zhyvoho u pedahohitsi Vasylia Sukhomlynskoho [The World of All Life in the Pedagogy of Vasyl Sukhomlynsky]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky*, Kropyvnytskyi, Vyp. 171, pp. 223–229 (in Ukrainian).
23. Sukhomlynska, L. V. (2019). Shkilnyi sad — skladova osvितno-vykhovnoho seredovyschcha shkoly Sukhomlynskoho [School Garden as a Component of Educational Environment of the Sukhomlynsky School]. *Innovatyka u vykhovanni: zb. naukovykh prats*. Rivne, Vyp. 10, pp. 119–128 (in Ukrainian). DOI: 10.35619/iiu.v0i10.155
24. Uyliams Govard (1910). Etika pishchi, ili Nравstvennyie osnovy bezuboinogo pitaniia dlia cheloveka: sobr. zhizneopisaniia i vyderzhki iz soch. vydaiushchikhsia myslitelei vsekh vremen: per. s angl. (The Ethics of Diet, by Howard Williams M. A.): so vstup. st.: «Pervaia stupen» Lva Nikolaevicha Tolstogo [The Ethics of Diet]. [Soch.] Govarda Uyliamsa, 2-e izd., Moskva: Posrednik, XXXII, 388 p. (in Russian).
25. Chertkov, V. (1912). Zhizn odna (Ob ubiistve zhivykh sushchestv) [One Life (On the Killing of Living Beings)]. Izdaniie «Posrednika», Moskva, № 992 (in Russian).  
<http://www.vita.org.ru/library/philosophy/chertkov-life-one.htm>
26. Kreilkamp, Ivan. The Ass Got a Verdict: Martin's Act and the Founding of the Society for the Prevention of Cruelty to Animals, 1822. BRANCH: Britain, Representation and Nineteenth-Century History. 2012.  
[http://www.branchcollective.org/?ps\\_articles=ivan-kreilkamp-the-ass-got-a-verdict-martins-act-and-the-founding-of-the-society-for-the-prevention-of-cruelty-to-animals-1822](http://www.branchcollective.org/?ps_articles=ivan-kreilkamp-the-ass-got-a-verdict-martins-act-and-the-founding-of-the-society-for-the-prevention-of-cruelty-to-animals-1822)

### **Л. Сухомлинская**

#### **ПРОСВЕТИТЕЛЬ И ПЕДАГОГ И.И. ГОРБУНОВ-ПОСАДОВ О ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КО ВСЕМУ ЖИВОМУ**

*В статье освещается актуальная проблема — взаимодействие человека и природы, человека и всех других живых существ, решение которой видится в организации широких просветительских и педагогических воздействий на мировоззренческие ценности личности начиная с раннего детства; акцентировано на современном неудовлетворительном состоянии дел в этой области. Отмечено, что истоки решения проблемы воспитания у детей гуманного отношения ко всему живому находятся в просветительской, педагогической и практической деятельности организаций и отдельных деятелей, которые жили и работали в конце XIX — начале XX в. Среди многих исторических личностей того времени была избрана фигура Ивана Ивановича Горбунова-Посадова (1864–1940) как наиболее заметная, имеющая значительное, но мало исследованное публицистическое, художественное, образовательное и педагогическое наследие. Анализ его гуманистических идей посвящена эта статья. Целостно охарактеризовано разноплановое наследие российского просветителя — очерки, рассказы, стихи, в которых раскрывается доброе, бережное, заботливое отношение автора к природе, особенно к животным. Всесторонне освещается его деятельность в качестве редактора журнала и составителя хрестоматий, раскрывающих перед детьми разнообразный и одновременно уязвимый мир живого. В статье представлен круг друзей, единомышленников и сотрудников И.И. Горбунова-Посадова (Л. Толстой, В. Чертков, И. Перпер, Е. Горбунова-Посадова, В. Лукьянская), которые вместе осуществляли эту гуманную миссию. Освещается позиция и деятельность просветителя как популяризатора идеи вегетарианства, активиста вегетарианского движения, одного из организаторов 1-го Всероссийского вегетарианского съезда и вдохновителя создания Московского вегетарианского общества. Особое внимание обращено на педагогические аспекты творческого наследия педагога.*



В частности, выделены и описаны конкретные советы относительно путей формирования у детей разного возраста с помощью школы и семьи любви, бережного и заботливого отношения ко всем без исключения животным, даже тем, которые не вызывают симпатии у детей. Обращается внимание на деятельностные аспекты воспитательного процесса, которые заключались в изготовлении кормушек для птиц, построении домиков для животных и т. п. Общим выводом к изложенному стала мысль о том, что идеи и педагогические рекомендации И. Горбунова-Посадова не потеряли своей значимости, а в условиях экологических кризисов приобретают остро актуальное значение и могут быть использованы в современном разностороннем педагогическом взаимодействии между взрослыми, детьми и животными.

**Ключевые слова:** вегетарианство, гуманизация общества, деятельность, жестокость, забота, И. Горбунов-Посадов, любовь, милосердие, мир живого, ознакомление, педагогика, поддержка, просвещение, солидарность, сострадание, человек.

**L. Sukhomlynska**

**ENLIGHTENER AND EDUCATOR I. I. GORBUNOV-POSADOV**

**ABOUT DEVELOPMENT OF VALUABLE ATTITUDE TO LIVING BEINGS WORLD AMONG CHILDREN**

*This article raises the actual problem of relationship between human and nature, human beings and all other creatures. We see the solution of the problem in initiating of broad educational and pedagogical influences on philosophical values of the individual, starting from early childhood; emphasis is placed on the current unsatisfactory situation in this area. It is noted that the origins of solving the problem of educating children in a humane attitude to all life can be found in the educational, pedagogical and practical activities of organizations and individual figures who lived and worked in the late 19 — early 20 century. Among other prominent historical figures of the time, the figure of Ivan Ivanovych Horbunov-Posadov (1864–1940) was chosen as the most notable, with a significant but largely unstudied journalistic, artistic, educational and pedagogical heritage. This article is devoted to analysis of his humanistic ideas. The Russian educator's diverse personal heritage is completely described — essays, stories, poems, that reveal the author's kind, protective, caring attitude to nature, especially to animals, as well as his work as magazine editor and compiler of reading books showing children diverse and at the same time vulnerable world of all living beings. The article presents a circle of friends, like-minded persons and employees of I. I. Gorbunov-Posadov (L. Tolstoy, V. Chertkov, I. Perper, O. Horbunova-Posadova, V. Lukianska), who carried out this humane mission. Educator's position and activity as a popularizer of vegetarianism, an activist of the vegetarian movement, one of the organizers of the 1st All-Russian Vegetarian Congress and the inspirer of the Moscow Vegetarian Society are highlighted. Particular attention is paid to pedagogical aspects of teacher's creative heritage. The article in particular highlights and describes his specific advice on ways to form in children of different ages through school and family love, care and concern for all animals, even those that do not cause sympathy in children. Attention is paid to activity-based aspects of the educational process consisting in making bird feeders, constructing animal houses, and so on. The general conclusion to the above was a thought that the ideas and pedagogical approaches of I. I. Gorbunov-Posadov have not lost their significance, and in environmental crises become urgently relevant and can be used in modern multifaceted pedagogical interaction between adults, children and animals.*

**Key words:** a living beings world, acquaintance, activity, care, compassion, cruelty, education, human, humanization of society, I. Gorbunov-Posadov, love, support, solidarity, teaching, vegetarianism.

**Рецензент**

Федяева В.Л., д-р пед. наук, проф.

Стаття надійшла до редакції 27.10.2020 р.

Прийнято до друку 02.11.2020 р.

**I. Леонтьєва,**

доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук  
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

## ГЕНЕЗА АНДРАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

*Статтю присвячено проблемі розвитку андрагогічного знання в контексті реалізації концепту «освіта протягом життя». Проаналізовано демографічні та соціально-економічні трансформації українського суспільства, що зумовили посилення уваги науковців до проблеми освіти дорослих. Досліджуючи генезу андрагогічного знання, авторка аналізує праці вітчизняних та зарубіжних науковців щодо етимології дефініції «андрагогіка», концептуальних засад та сутнісних характеристик андрагогічного знання, його міждисциплінарного характеру в їх історичному вимірі.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, андрагогіка, генеза андрагогічного знання, освіта протягом життя.

© Леонтьєва І., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Концептуальна ідея освіти протягом життя (або як кажуть «від колиски до домовини» (from cradle to grave)) на сьогодні є домінуючою освітньої політики як у світі, так і в Україні. Ключові її складові, безперервна освіта та освіта дорослих, передусім орієнтовані на задоволення потреб ринку праці, зокрема через підвищення конкурентоспроможності фахівців, а також відповідають мейнстріму розвитку суспільства як суспільства знань. Однак це, безумовно, не єдина причина освітніх трансформацій. На фоні постіндустріального розвитку нашого суспільства все яскравіше виявляється тенденція до зниження матеріало- та енергоємності виробництва і зростання ролі інформації, а, відтак, і людини як основного її носія. В той же час неухильне й тривале скорочення чисельності населення України актуалізує та загострює питання людського капіталу, зокрема його освітнього рівня.

Традиційно формальна освіта асоціюється з молодим поколінням, адже основними її здобувачами є діти, підлітки та молодь. Однак, згідно норм міжнародного права, носіями права на освіту є усі люди, незалежно від віку. Очевидно, що досягти цілей освіти як то всебічний розвиток людської особистості й почуття гідності, надання всім дієвої можливості бути частиною вільного суспільства, виключно через формальну освіту для дітей неможливо. Саме тому, реалізація права на освіту неможлива без інтеграції навчання й життя, без неперервного навчання, що охоплює навчальну діяльність для людей будь-якого віку, у будь-якому життєвому середовищі, будь-якими

способами (формальними, неформальними та інформальними), що сукупно задовольняють широкий спектр освітніх потреб. У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, поданої ЮНЕСКО, відзначалося, що освіта протягом життя є багатостороннім діалектичним процесом, побудованим на чотирьох «китах» навчання: навчитися знати, навчитися робити, навчитися бути й навчитися жити разом.

Водночас, майже в усіх країнах спостерігається швидке старіння населення, тобто кількість людей у віці 60 років і більше поступово зрівнюється з кількістю дітей, молоді та дорослих, а за оцінками ООН, у найближчі 15 років їх кількість у глобальному масштабі зросте на 56 % і складатиме понад 1,4 мільярда до 2030 року (Сорока Н., 2020). Не минула ця проблема й Україну. Так, у монографії «Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 року» (2006, с. 109) колектив дослідників з Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України прогнозує, що, навіть попри міграційне сальдо, депопуляцію населення (перевищення числа померлих над кількістю народжених), скорочення народжуваності, за самими оптимістичними прогнозами рівень старіння населення сягне позначки 32,1 %. Це означає, що рівень освіти населення України, який є надзвичайно важливою ознакою розвитку будь-якої держави (ООН, наприклад, обчислюючи індекс людського розвитку країни, в один з трьох показників закладає саме досягнутий рівень освіти населення), визначатиметься надалі все частіше саме за рівнем освіченості дорос-

лих. Саме інтереси, потреби, цілі, пізнавальна, морально-етична, матеріальна інтенціональність дорослого населення, визначатимуть освітню політику нашої держави у найближчі роки. Таким чином, роль неперервного навчання та перенавчання населення стане ключовою для вирішення соціально-економічних проблем, стабілізування політичної ситуації в Україні, відповіді на освітні проблеми та виклики, а цінність освіти дорослих невпинно зростатиме. Складність та емерджентність окреслених процесів вимагатимуть від української освіти і науки спільних зусиль з розроблення теорії і практики освіти дорослих, імплементації світового досвіду освіти дорослих у національний освітній ландшафт.

Теорію і методику навчання дорослих досліджує андрагогіка. З моменту, коли термін «андрагогіка» було вжито вперше (А. Капп, 1833) і до сьогодні ця галузь знань має вже чималий доробок, який становить значний науковий інтерес, зокрема генеза андрагогічного знання. Саме її дослідження в історичному вимірі складає мету нашої розвідки

**Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців** дав можливість визначити, що теорія освіти дорослих на сьогодні є актуальною міждисциплінарною інтернаціональною науковою проблемою, дослідженням якої займаються науковці з різних галузей наукового знання. Спробуємо дослідити генезу андрагогічного знання узагальнивши й класифікувавши науковий доробок одразу у двох вимірах: соціально-історичний та концептуальний розвиток андрагогічного знання.

Більшість дослідників, наукові розвідки яких ми аналізували (Баніт О., 2016; Горбунова Л., 2015; Загородня Т., 2014; Лук'янова Л., 2014; Дубасенюк О., 2013; Скрипник М., 2016; Шаран Б. Мерріам, 2004), одностайні в тому, що часом започаткування андрагогіки як наукової галузі варто вважати 70-ті рр. ХХ ст., коли вийшла праця американського вченого Малкольма Шеппарда Ноулза (1913–1997) «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки», у якій автор обґрунтував концептуальні засади освіти дорослих, визначені ним в ході тривалих досліджень особливостей їх навчання. Однак у статті Огієнка О. «До питання розвитку андрагогіки у країнах Європи та США» (2010), ми знаходимо доволі цікавий факт, який виявляє деяку суперечливість та неоднозначність попередніх висновків. Так, спираючись на позицію Д. Стеверта (автор саме так переклав прізвище Stewart D.W., 1987 — прим. І.Л.) та власні наукові розвідки (Огієнко О., 2008), дослідник пише: «У 20-х рр. ХХ ст. американські вчені М. Андерсен та Е. Ліндемман, на думку Д. Стеверта, вперше використали термін андрагогіка в англійській мові та сформулювали чотири провідні положення

навчання дорослої людини, які стали ядром філософії освіти дорослих і є актуальними і сьогодні» (Огієнко О., 2008, с. 74).

Також, перш ніж зробити висновок про біфуркаційну точку у генезі андрагогічного знання, варто зауважити, що в ході дослідження нами було знайдено ще одну дослідницьку позицію з цього питання. Так, югославський вчений Д. Савичевич засновником андрагогіки вважав Я.А. Коменського, який свого часу висловив тезу про доцільність спеціальних навчальних закладів для дорослих та пошук відповідних методів для роботи з ними [Там само]. Окрім того, нам зустрічалися також нічим не аргументовані тези про Сократа та Платона, як фундаторів андрагогічної науки.

Узагальнюючи вищесказане, спробуємо, ніякою мірою не претендуючи на новизну та унікальність, сформулювати перший висновок щодо генези андрагогічного знання. Розпочнемо з очевидного неаргументованих тверджень про Сократа та Платона. Звісно, що їх ідеї стосувалися освіти дорослих, адже сама їх педагогічна діяльність була тісно пов'язана з дорослою людиною. Як «сократівські бесіди», так і платонівські діалоги демонструють очевидне бажання вплинути на свідомість співрозмовників, змінивши їх громадянську свідомість, і, як наслідок, в ідеалі, політичний ландшафт Давньої Греції. Оскільки до участі у соціально-політичному управлінні полісами не допускалася молодь «без бороди», закономірно, що висловлювані філософами ідеї стосувалися питання освіти дорослих, однак, на нашу думку, називати їх фундаторами андрагогічного знання є перебільшенням.

Твердження щодо постаті чеського педагога Я.А. Коменського як засновника андрагогіки, нам видається теж доволі суперечливим. Варто згадати, що провідними педагогічними ідеями, висловленими Коменським у своїх творах (понад 250!), були ідеї пансофії, пампедії та панглотії (тобто мистецтво навчати всіх і всьому), відтак він не виокремлював спеціально той чи інший віковий період, натомість усіяло підкреслював необхідність дотримання принципу природовідповідності, чітко прописавши, які школи мають відвідувати учнів певного віку (до 24 років!). Оскільки висвітлені підходи щодо розглянутих постатей фундаторів андрагогічної науки відображають, на нашу думку, загальні соціально-культурні та освітні традиції тогочасного суспільства, за якими навчання дорослих було частиною їхнього повсякденного життя, а отже не містять концептуальних засад освіти дорослих, поділяємо думку науковців про те, що зародження андрагогіки як науки пов'язане з іменем М.Ш. Ноулза.

Понад вісімдесят років розвитку андрагогічного знання і досліджень питання освіти дорослих і освіти для дорослих являють собою

барвисту палітру з різних теорій, моделей, принципів, пояснень про те, як вчиться і як потрібно вчити дорослого індивіда. Генезу андрагогічного знання у цей період зазвичай поділяють на три періоди (Горбунова Л., 2014; Скрипник М., 2016; Мерріам Ш., 2004). Усі проаналізовані нами публікації, присвячені періодизації розвитку андрагогіки (Горбунова Л., Скрипник М., Змейов С.) прямо чи опосередковано спираються на дослідження Шаран Мерріам (Sharan B. Merriam), тому звернемося одразу до першоджерела.

У монографії «Зміна ландшафту теорії навчання дорослих» (The Changing Landscape of Adult Learning Theory, 2004) авторка зазначає, що для першого (раннього) періоду розвитку андрагогічного знання (1833 р. — 20-х рр. ХХ ст.) характерними були пошуки науково обґрунтованої відповіді на запитання «Чи здатні дорослі вчитися?». На цей період припадає перша поява терміну «андрагогіка», використаного німецьким педагогом Александером Каппом у спробі описати освітні ідеї Платона. Загалом А. Капп, будучи викладачем давніх мов, захоплювався поглядами давньогрецьких філософів на питання навчання і виховання молоді й намагався їх втілити у власну педагогічну практику, тож не дивно, що запропонований ним термін було сформульовано за аналогом до слова «педагогіка». І сам термін, і реакція на нього провідних педагогів того часу, насамперед Й.Ф. Гербарта, який вбачав у андрагогіці небезпеку «узаконення вічного неповноліття» (Лук'янова Л., 2014), засвідчили, що відповідь на запитання про здатність дорослих вчитися вже було сформульовано, хоча до моменту її усвідомлення пройшло чимало часу.

Після нападок гербартіанців термін «андрагогіка» перестав уживатися, втім дослідження питання освіти дорослих набирали оберті. Вже з другої половини ХІХ ст. і в Україні, і закордоном з'являються перші публікації, присвячені досвіду навчання дорослих людей у різних інституціях (народні, вечірні, недільні школи, музеї та бібліотеки тощо), активно обговорюються основні завдання та специфіка такого навчання, закладаються нові освітні традиції. Таким чином, на кінець ХІХ ст. поняття «навчання дорослих» міцно увійшло термінологічне поле як самостійне педагогічне явище. Найбільш впливовими ідеями стосовно навчання дорослого індивіда стали погляди Ніколае Грундтвіга (Скандинавія), Костянтина Ушинського (Україна), Едуарда Ліндемана та Марти Андерсен (США). Не будемо зупинятися на їх ідеях, оскільки досить ґрунтовний аналіз було здійснено Огієнко О. (2010), Горбуновою Л. (2014), Завгородньою Т. (2014). Вихід педагогічної теорії й практики за межі традиційно встановлених вікових періодів актуалізував цілу низку болючих питань: чому і як навчати дорослих? Які функції освіти на різних етапах

життя людини? У чому відмінність системи освіти дорослих від системи шкільної освіти? Зауважимо, що на початок ХХ ст. ані педагогіка, ані психологія не мали достатньо переконливих даних стосовно навчання дорослих. У більшості випадків цими проблемами або нехтували, або дотримувалися традиційного педагогічного постулату про те, що навчати й виховувати потрібно в дитинстві, оскільки після 25 років здатність набувати новий досвід стрімко знижується. Тож традиційна педагогіка, звісно, дати відповіді на ці запитання була не в силах. Саме тому на початок ХХ ст. почала формуватися спеціальна галузь знань, присвячена дослідженню проблем навчання дорослої людини. В першу чергу це стосувалося психології, особливо вікової психології. Так, відомий американський психолог Е. Торндайк разом зі своїми колегами Е. Бріджменом, Н. Тілтоном та Е. Вудьярдом у 1928 році випустили книгу «Навчання дорослих» (Adult learning) (у радянському варіанті перекладу від 1931 р. «Психологія навчання дорослих» — прим. І. Л.). Поставивши перед собою амбітне завдання дати об'єктивну й повну відповідь на питання чи дійсно доросла людина менш здатна до навчання, ніж молода, дослідники, ґрунтуючись на результатах власних експериментів, присвячених порівнянню здатності до навчання у дорослих та підлітків, дослідженню здатності до навчання у дорослих з високим та низьким рівнем розумового розвитку, вивченню успішності навчання дорослих при засвоєнні програми середньої школи та під час навчання на секретарських курсах, окрім того, дослідники зробили спробу з'ясувати причини вікових змін у здатності до навчання та якісні вікові відмінності в здатності до навчання, а також досліджень інших психологів-експериментаторів, отримали величезний масив цифрових даних та зробили важливі наукові узагальнення.

Висновки, зроблені Е. Торндайком спільно з колегами про те, що здатність до навчання зберігається на достатньо високому рівні аж до 70 років, при цьому швидкість навчання дорослих мало відрізняється від швидкості навчання молодих за певних умов, мали, на нашу думку, вирішальний вплив на подальший розвиток андрагогічного знання та ознаменували, на думку Шаран Мерріам, початок другого періоду розвитку андрагогічного знання.

Майже до середини ХХ ст. основним джерелом знань про навчання дорослої людини слугували дослідження в галузі експериментальної психології та психології освіти. Зокрема, такими стали дослідження Жана Піаже про вікові зміни когнітивних функцій мозку і вікові особливості розвитку здібностей до навчання, професорів Берлінського університету Ойгена Розенштока (Eugen Rosenstock), університету в Цюриху Хенріка Хансельманна (Heinrich Hanselmann)

та Хелени Радлінської (Helena Radlinska) з Польщі щодо теорії навчання дорослих. Важливою віхою у розвитку андрагогічної думки стало заснування в 1918 р. у Лондоні першого Світового товариства освіти дорослих та проведення у 1928 р. у Гамбурзі першої Світової конференції з освіти дорослих в якій взяло участь понад 300 освітніх організацій з 33-х країн світу. Варто зауважити, що польська дослідниця Хелена Радлінська, так само як і Ноулз, активно використовувала термін «андрагогіка» в своїй діяльності. Більше того, у статті Н. Ничкало «Андрагогіка в системі педагогічних наук» (2009, с. 13) є згадка про слова очільника кафедри андрагогіки в Ягеллонському університеті (м. Краків) професора Тадеуша Александера, який зазначав, що «У Польщі в період між двома світовими війнами термін андрагогіка почала застосовувати Хелена Радлінська в процесі обґрунтування теорії навчання дорослих». Вважаємо, що цей факт заслуговує детального розгляду та вивчення. Сам М. Ноулз в своїх книгах згадує, що слово «андрагогіка» він вперше почув від югославського вченого Дусана Савичева, який приїхав до нього на семінар в Університет Бостона лише у 1967 році. Якщо польська дослідниця вживала термін «андрагогіка» ще до війни, це означає, що не М. Ноулз повторно ввів його в поняттєвий апарат педагогічної науки, а Х. Радлінська.

Усе вищесказане засвідчило, що в 60–70-х рр. ХХ ст. в розвитку андрагогічного знання відбулися чергові зрушення, пов'язані, в першу чергу, з необхідністю відрізнити процеси навчання дорослих від процесів навчання дітей, а, по-друге, із обґрунтуванням поняття «дорослості» як соціально-психологічного феномену. Відтак, коли у 1968 р. Малкольм Ноулз оприлюднив у США свою концепцію навчання дорослих в якості нової технології, за допомогою якої можна було диференціювати навчання дорослих і шкільне навчання, ця ідея стала новим відкриттям, остаточно відокремивши андрагогіку від педагогіки. Сам М. Ноулз розглядав андрагогіку як «науку і мистецтво допомогти дорослим вчитися», які засновані на п'яти припущеннях щодо дорослої людини яка навчається. Згодом він їх удосконалив та розширив до шести положень, але в першому варіанті дорослий учень за Ноулзом: мав незалежне уявлення про себе і міг скеровувати своє навчання; спирається у навчанні на ресурси накопиченого життєвого досвіду; його потреби в навчанні регламентуються соціальними ролями та змінами в них; зацікавлений в негайному застосуванні знань на практиці, а тому зосереджений на конкретній пізнавальній діяльності; нарешті, він внутрішньо умотивований до навчання. Варто зауважити, що розробляючи свою концепцію М. Ноулз спирався на досягнення соціології, філософії та психології, зокрема ідеї Карла Юнга про функції свідомості людини, Еріка Еріксона

про вісім вікових періодів у розвитку людини та Карла Роджерса про необхідність особистісно зорієнтованого підходу в освіті (Горбунова Л., 2015). Таким чином, тридцять років досліджень щодо здатності дорослої людини до самостійного, самокерованого та самоорієнтованого навчання зосередилися на перевірці можливостей його широкого розповсюдження в педагогічній практиці та обґрунтування на рівні теорій й моделей, а генеза андрагогічного знання в цей період характеризується переходом від ідеї самостійного навчання до трансформаційного навчання. Саме розширення андрагогічного знання за рахунок включення деяких нових ідей з інших галузей знань, на думку Шаран Мерріам, характеризує третій період розвитку андрагогіки.

Варто зазначити, що три основні наукові внески окреслених періодів — введення поняття «андрагогіка» (у різних варіаціях звучання і тлумачення: «теорія освіти дорослих», «теорія навчання дорослих», «метод навчання дорослих», «теорія технології навчання дорослих», «техніка навчання дорослих», «мистецтво навчання дорослих». — Прим. І. Л.) і виокремлення її з лона педагогіки, ідея самостійного навчання та ідея трансформаційного навчання дорослих — є наріжним каменем теорії навчання дорослих сьогодні.

Таким чином, запропонована Шаран Мерріам періодизація, окреслює три періоди розвитку андрагогічного знання: перший (ранній) період, присвячений пошукам відповідей на питання про здатність дорослих вчитися, другий період (становлення теорії навчання дорослих), що характеризувався зростанням дослідницького інтересу до проблеми диференціації навчання дорослих від навчання дітей й проведенням численних емпіричних досліджень, третій період (виокремлення андрагогіки в самостійну галузь наукового знання), характеризувався пошуком нових підходів до навчання й встановленням міждисциплінарних зв'язків з іншими людинознавчими науками, формуванням ландшафту андрагогіки.

Однак, періодизація американської дослідниці, на нашу думку, не відображає повної картини розвитку андрагогічного знання, зокрема періоду його інституалізації, хоча є дуже важливою для розуміння його генези. Саме тому звернемося до наукових розвідок інших дослідників.

Серед спроб періодизувати розвиток андрагогіки особливої уваги, на нашу думку, заслуговують дослідження зарубіжних вчених — Семена Вершловського, фахівця в галузі андрагогіки та неперервної освіти, Аркадія Марона, який займається дослідженням проблеми проектування змісту й технологій навчання дорослих та наукові розвідки вітчизняної дослідниці Марини Скрипник. Спробуємо коротко схарактеризувати кожну з них, попередньо зауваживши,

що усі три періодизації (С. Вершловський виділив етапи. — *Прим. І. Л.*) суттєвих відмінностей не мають, але доповнюють одна одну, створюючи цілісну картину розвитку андрагогічного знання.

Періодизація С. Вершловського («Робоча книга андрагога», 1998) окреслює три етапи розвитку андрагогічного знання, хронологічно охоплюючи межі першої половини — останні роки ХХ ст. За висновками автора, перший етап (40–60-х рр. ХХ ст.) зумовлювався низкою соціальних, економічних і психологічних факторів та характеризувався обґрунтуванням феномену «дорослість», атомізацією педагогіки й виокремленням з неї андрагогіки як автономної галузі, обґрунтуванням предмета андрагогіки та специфічних завдань досліджень, процесами інституалізації. Другий етап (60–70-х рр. ХХ ст.) характеризувався осмисленням предмета, завдань і методів дослідження. На третьому етапі (80–90-х рр. ХХ ст.) відбувався процес індивідуалізації освітнього процесу, досліджувалися мікропроцеси в навчанні дорослих та аналізувалися їх досягнення. Таким чином, робимо висновок, що періодизація С. Вершловського побудована з урахуванням макро-, мезо- і мікропроцесів, які відбувалися в андрагогіці.

Періодизація, запропонована А. Мароном («Розвиток андрагогіки в сфері професійно-педагогічного знання і соціальної практики», 2009), містить шість періодів розвитку андрагогіки. Маємо зауважити, що, на нашу думку, це найповніша й найґрунтовніша з усіх проаналізованих у статті періодизацій розвитку андрагогіки. Автор, так само як і Шаран Мерріам, започатковує розвиток андрагогіки 1833 роком, коли А. Капп вперше запропонував термін «андрагогіка». У наступні періоди, за словами А. Марона, відбувалося формування науки андрагогіки як напряму педагогіки (40–60-х рр. ХХ ст.), визнання андрагогіки як самостійної науки (70-ті рр. ХХ ст.), інституалізація андрагогічних досліджень (90-ті рр. ХХ ст.), суб'єктивізація та одночасно соціокультурна значущість андрагогіки (кінець ХХ ст.), а також посилення прикладної спрямованості і випереджуючих функцій андрагогіки (початок ХХІ ст.). Таким чином, охарактеризо-

вана вище періодизація, на нашу думку, окреслює соціально-історичний та культурний контекст розвитку андрагогіки, що сутнісно доповнює уявлення про генезу андрагогічного знання.

Вітчизняна дослідниця М. Скрипник виокремлює два періоди та чотири етапи становлення та розвитку теорії і практики навчання дорослих відповідно («Історія андрагогіки: генезис, основні тенденції, біографії учених у контексті нового історизму», 2019). Перший період (донауковий) має два етапи: латентний, за якого, на думку М. Скрипник, ідея неперервності освіти була представлена переважно контекстно, як результат аналізу емпіричних даних про різницю в навчанні осіб різного віку; номінаційний етап, який починається з оприлюднення К. Ушинським своєї концепції педагогічної антропології й розвивається у засіб розроблення системи освіти дорослих. Другий період, виділений авторкою — науковий, теж складається з двох етапів: концептоутворювального, коли андрагогічне знання набуває системності та концептуальності та інституційного етапу, який характеризується формуванням кафедр, лабораторій, популяризацією андрагогіки в усьому світі. Відзначимо, що дана періодизація, на нашу думку, більшою мірою, ніж інші відображає генезу андрагогічного знання, доповнюючи представлену нами загальну картину.

**Висновки.** У підсумку зазначимо, що запропонований нами історичний огляд становлення та розвитку андрагогічного знання як ключової ідеї концепції навчання протягом життя, звісно, не вичерпує усіх аспектів цього процесу. Окремої уваги вимагають дослідження андрагогів, що стояли біля витоків андрагогічної науки С. Брукфілда та М. Ноулза (США), П. Джарвіса (Велика Британія), Х. Гротхоффа, О. Розенштока та Ф. Пеггелера (Німеччина), Л. Турса та Х. Радлінської (Польща), П. Фюрте та Г. Хансельманна (Швейцарія), ідеї яких доповнюватимуть уявлення про генезу андрагогічного знання, а їх доцільна екстраполяція на сучасні реалії розвитку андрагогічної науки уможливитиме подальшу реалізацію ідеї навчання протягом життя, підвищення освітнього рівня населення нашої країни.

## ДЖЕРЕЛА

1. Баніт О. Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf>
2. Горбунова Л.С. Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики: дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Горбунова Людмила Степанівна. К., 2015. 454 с.
3. Дубасенюк О.А. Передумови розвитку андрагогіки як чинника особистого і професійного зростання дорослого [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/12822/>
4. Завгородня Т.К. Ретроспективний аналіз теорії і практики навчання дорослих [Електронний ресурс] / Т.К. Завгородня // Педагогічна освіта: теорія і практика. — 2014. Вип. 17. С. 37–42. — Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2014\\_17\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_17_9)

5. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. (колектив авторів) / за ред. чл.-кор. НАНУ, д. е. н., проф. Е.М. Лібанової. — К.: Український центр соціальних реформ, 2006. 138 с.
6. Лук'янова Л.Б. Андрагогіка: ретроспективний аналіз походження терміну та особливості сучасного змістового наповнення [Електронний ресурс] / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. — 2014. — Вип. 2. С. 107–116. — Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2014\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_15)
7. Огієнко О.І. До питання розвитку андрагогіки у країнах Європи та США [Електронний ресурс] / О.І. Огієнко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2010. Вип. 13. С. 74–77. — Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2010\\_13\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2010_13_20)
8. Скрипник М.І. Практична андрагогіка: особливості навчання дорослих [Електронний ресурс] // Наукові записки КУТЕП. 2016. № 2. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706352>
9. Сорока Наталія. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє [Електронний ресурс] / Наталія Сорока. — Режим доступу: <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/>
10. Сорока Наталія. Освіта дорослих: Cui prodest? Якою повинна бути політика навчання дорослих в Україні? [Електронний ресурс] / Наталія Сорока. — Режим доступу: <https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/osvita-doroslyh-cui-prodest-yakoyu-povynna-buty-polityka-navchannya-doroslyh-v-ukrayini/>
11. Торндайк Э. Психология обучения взрослых [Електронний ресурс] / Торндайк Э., Бриджмен Э., Тилтон Н., Вудьярд Э. — Режим доступу: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_007565690/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007565690/)
12. Merriam S. The Changing Landscape of Adult Learning Theory / Review of Adult Learning and Literacy. Vol. 4. Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Boston, 2004. URL: <http://www.ncsall.net/index.php?id=497.html>

## REFERENCES

1. Banit, O. (2016). Vidobrazhennia kontseptualnykh polozhen neperervnoho profesiinoho rozvytku doroslykh u mizhnarodnykh dokumentakh [Reflection of conceptual provisions of continuing professional development of adults in international documents]. (in Ukrainian). <https://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf>
2. Horbunova, L. S. (2015). Osvita dlia doroslykh: kohnityvno-komunikatyvni stratehii i praktyky [Adult Education: Cognitive Communication Strategies and Practices]. Dys. ... doktora filosof. nauk: 09.00.10, Horbunova Liudmyla Stepanivna, K., 454 p. (in Ukrainian)
3. Dubaseniuk, O. A. (2013). Peredumovy rozvytku andrahohiky yak chynnyka osobystoho y profesiinoho zrostannia dorosloho [Prerequisites for the Development of Andragogy as a Factor in the Personal and Professional Growth of an Adult]. (in Ukrainian). <http://eprints.zu.edu.ua/12822/>
4. Zavorodnia, T. K. (2014). Retrospektyvnyi analiz teorii i praktyky navchannia doroslykh [Retrospective Analysis of Adult Learning Theory and Practice]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, Vyp. 17, pp. 37–42 (in Ukrainian). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2014\\_17\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_17_9)
5. Kompleksnyi demohrafichnyi prohnoz Ukrainy na period do 2050 r. (2006). (kolektyv avtoriv) [Comprehensive demographic forecast of Ukraine for the period up to 2050]. Za red. chl.-kor. NANU, d.e.n., prof. E. M. Libanovoi, K.: Ukrainyskyi tsentr sotsialnykh reform, 138 p. (in Ukrainian).
6. Lukianova, L. B. (2014). Andrahohika: retrospektyvnyi analiz pokhodzhennia terminu ta osoblyvosti suchasnoho zmistovoho napovnennia [Andragogy: a retrospective analysis of the origin of the term and the features of modern content]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, Vyp. 2, pp. 107–116 (in Ukrainian). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2014\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_15)
7. Ohiienko, O. I. (2010). Do pytannia rozvytku andrahohiky u krainakh Yevropy ta SShA [On the Development of Andragogy in Europe and the USA]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Serii 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*, Vyp. 13, pp. 74–77 (in Ukrainian). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2010\\_13\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2010_13_20)
8. Skrypnyk, M. I. (2016). Praktychna andrahohika: osoblyvosti navchannia doroslykh [Practical Andragogy: features of adult education]. *Naukovi zapysky KUTEP*, № 2 (in Ukrainian). <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706352>
9. Soroka, Nataliia (2020). Osvita doroslykh yak suspilna vidpovidalnist ta investytsii v maibutnie [Adult Education as a Public Responsibility and Investment in the Future]. (in Ukrainian). <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/>

10. Soroka, Nataliia (2020). Osvita doroslykh: Cui prodest? Yakoiu povynna buty polityka navchannia doroslykh v Ukraini? [Adult Education: Cui prodest? What should be the Policy of Adult Education in Ukraine?]. (in Ukrainian). <https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/osvita-doroslyh-cui-prodest-yakoyu-povynna-buty-polityka-navchannya-doroslyh-v-ukrayini/>
11. Torndaik, E., Brydzhmen E., Tilton N., Vudiard E. (1931). *Psikhologiiia obucheniia vzroslykh* [Adult Education] [Elektronnyi resurs]. (in Russian). [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_007565690/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007565690/)
12. Merriam, S. (2004). *The Changing Landscape of Adult Learning Theory. Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 4, Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Boston. <http://www.ncsall.net/index.php?id=497.html>

**И. Леонтьева**

#### **ГЕНЕЗИС АНДРАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Статья посвящена проблеме развития андрагогического знания в контексте реализации концепта «образование на протяжении жизни». Проанализированы демографические и социально-экономические трансформации украинского общества, которые обусловили усиление внимания ученых к проблеме образования взрослых. Исследуя генезис андрагогического знания, автор анализирует труды отечественных и зарубежных ученых по этимологии дефиниции «андрагогика», концептуальных основ и существенных характеристик андрагогического знания, его междисциплинарного характера в их историческом измерении.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, андрагогика, генезис андрагогического знания, образование в течение жизни.

**I. Leontieva**

#### **GENESIS OF ANDRAGOGICAL KNOWLEDGE: HISTORICAL ASPECT**

*The article is devoted to the problem of the development of andragogical knowledge in the context of the implementation of the concept of "lifelong education". The article analyses the demographic and socio-economic transformations of Ukrainian society, which led to increased attention of scientists to the problem of adult education. So, in almost all countries there is a rapid aging of the population, that is, the number of people aged 60 years or more is gradually compared with the number of children, youth and adults, and according to the UN, in the next 15 years their number on a global scale will grow by 56 % and amount to more than 1.4 billion by 2030. Studying the genesis of andragogical knowledge, the author analyzes the works of domestic and foreign scientists on the etymology of the definition of "andragogy", the conceptual foundations and essential characteristics of andragogical knowledge, its interdisciplinary nature in their historical dimension. From the moment when the term "andragogics" was adopted for the first time (A. Kapp, 1833) to this day, this field of knowledge has a considerable background, which is of significant scientific interest, in particular the genesis of andragogical knowledge. Over eighty years of development of andragogical knowledge and research, adult education and adult education are a colorful palette of different theories, models, principles, explanations of how an adult learns and needs to be taught. Our historical overview of the formation and development of andragogical knowledge as a key idea of the concept of lifelong learning, of course, does not exhaust all aspects of this process. Special attention is required to study the andragogists who were at the origins of andragogical science, to supplement ideas about the genesis of andragogical knowledge, and their expedient extrapolation to the modern realities of the development of andragogical science, will make possible the further implementation of the idea of learning during life, an increase in the educational level of the population of our country.*

**Key words:** adult education, andragogika, genesis of andragogical knowledge, lifelong education.

*Стаття надійшла до редакції 12.12.2020 р.*

*Прийнято до друку 16.12.2020 р.*



ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091.3

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.9

**Т. Мієр,**

професор кафедри початкової освіти Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
доктор педагогічних наук, доцент  
t.miiier@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-2874-2925

**СУТНІСТЬ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ І ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНИХ ПРОЯВІВ  
У БАГАТОВИМІРНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕАЛЬНОСТІ  
ТА ОСОБИСТІСНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС Е-НАВЧАННЯ**

*У статті розглянуто освітню парадигму як генезисний індикатор змін в освітній галузі, що спричинені суспільним розвитком, парадигмальність як результат реалізації інтеграційних процесів, а також особистісну самореалізацію студентів як прояв студентоцентристської парадигми в е-навчанні. Відповідно до поставлених завдань дослідження виконано таке. Узагальнено дані про ключові ідеї парадигм традиційної педагогіки (знаннєвої, ЗУНівської, науково-технократичної, парадигми пояснювально-ілюстративного навчання) та парадигм людино орієнтованих (дитиноцентристської, антропологічної, когнітивної, прагматичної, гуманітарної, гуманістичної, культурологічної, парадигм розвивального й адаптивного навчання). Наведено приклади поліпарадигмальних проявів багатовимірності явищ і процесів у педагогічній реальності. Розкрито дидактичні особливості організації освітнього процесу за реалізації студентоцентристської парадигми. Схарактеризовано такі дидактичні засоби, як матриця-презентація теми та авторські музмаркери початку і завершення процесу навчання (лекції, семінару, уроку тощо). Досліджено самореалізацію студентів в е-навчанні з використанням матриці-презентації теми та авторських музмаркерів.*

*Під час дослідження реалізовано методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних даних та власних доробків студентів); емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування). До проведення дослідження було залучено 110 респондентів. Це студенти-магістранти денної та заочної форм навчання. Заклад вищої освіти — Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка.*

*У результаті проведеного дослідження встановлено значний потенціал досліджуваних засобів для: організації процесу навчання; емоційного налаштування студентів на процес навчання та відпочинок; їхню особистісну самореалізацію на основі наслідування творчого начала Інших.*

**Ключові слова:** *людино орієнтовані парадигми, освітня парадигма, парадигми традиційної педагогіки, поліпарадигмальність, студентоцентристська парадигма, е-навчання.*

© Мієр Т., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Традиційно модернізаційні зміни в освіті, переосмислення цільових спрямувань освітнього процесу співвідносяться з трансформаційними процесами в суспільстві. У генезисному вимірі зміни в освіті характеризуються

по-різному, у той же час їх перебіг спричинюється одними й тими самими процесами, а саме:

— виникненням суперечностей між організацією освіти та рівнем розвитку, якого досягло суспільство;

- подоланням цих суперечностей запровадженням тих чи інших реформаційних / модернізаційних процесів в освіті.

Приклади зазначеного можна знайти в різних наукових працях. У цій статті вдамося до цитування наукового видання, яке підготовлено колективом учених Інституту археології АН УРСР та Інституту історії АН УРСР. Сторінки цього видання містять таке.

1. Опис суперечності: «У другій половині XVI — першій половині XVII століття в містах України існували школи при церквах і монастирях. У Києві згадується школа при Михайлівському монастирі. Беззаперечно, школи були й при Києво-Печерському монастирі та при деяких церквах. У них діти навчалися читанню, письму, лічбі та співу. Однак обмежена програма вже не відповідала потребам часу. Розвиток продуктивних сил, боротьба проти католицької експансії та уніатства вимагали підняття загального рівня освіти, вивчення більш ширшого кола предметів, характерних для європейської школи того часу» (Історія Києва, с. 305).

2. Опис подолання суперечності: «Київський колегіум став першим вищим учбовим закладом на східнослов'янських землях, програма якого відповідала рівню європейських університетів і академій. Київському колегіумі належала значна роль у розвитку культури українського народу» (Історія Києва, с. 310)

Також вбачаємо доцільність у наведенні прикладів обумовленості розвитку шкільної освіти розвитком пострадянських країн. Для встановлення зазначеної обумовленості скористаємося даними, наведеними А. Цимбалару (Цимбалару А., 2007), та структуруємо їх таким чином: (1) → (2), де (1) — опис суперечності, якою спричинюються реформаційні / модернізаційні процеси в освіті; (2) — опис відповідних змін в освіті.

Отже, зумовленість розвитку шкільної освіти розвитком пострадянських країн можна продемонструвати такими прикладами:

- зміна ідеології та її вияв у політичному плюралізмі, підвищенні соціально-політичної активності суспільства (1) → визначення кожною школою своєї місії (2);
- втрата ідеологічних установок (1) → визначення ціннісних орієнтацій, формування духовного світу дитини (2);
- зняття ізольованості від світу (1) → формування нового типу людини (творчої, мобільної, конкурентоспроможної, яка вміє працювати з великими обсягами інформації та в умовах динамічних змін); використання передового педагогічного досвіду інших країн (2);
- перехід від планового типу ведення господарства до ринкового, поява бюджетного дефіциту (1) → розширення діапазону

інституціональної автономії шкіл, запровадження економічно привабливих новацій, оновлення форм і методів роботи з батьками (2);

- вибудовування національних систем освіти на основі національних пріоритетів, стандартизації, наступності освітніх шаблів (1) → корекція освітніх цілей, дотримання стандартизованої якості освіти, активізація інноваційних процесів на основі прогнозування і проектування, посилення зв'язків науки з практикою (2).

Сучасний рівень розвитку суспільства, що характеризується масштабністю і динамізмом трансформацій у всіх без винятку сферах життєдіяльності суспільства, спричинює появу в розвитку освіти певних тенденцій та їх реалізованість у відповідних реформаційних і модернізаційних процесах. В узагальненому вигляді розгортання цих процесів стосується:

- вияву пізнавальних потреб і освітніх запитів кожної людини, яка покликана суспільним прогресом навчатися впродовж всього життя;
- створення умов для індивідуалізації освітнього процесу в системі неперервної освіти;
- запровадження оптимально доцільного поєднання різних форм здобуття освіти, зокрема очної (організація навчання здобувачів освіти, що передбачає їх безпосередню участь в освітньому процесі) та дистанційної (індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій).

**Мета (завдання) дослідження** полягає в розгляді: освітніх парадигм як генезисних індикаторів змін в освітній галузі, спричинених суспільним розвитком; парадигмальності як результату реалізації інтеграційних процесів, процесу перевірки в педагогічній діяльності ключових ідей різних освітніх парадигм та процесу відбору тих із них, які є значущими, дієвими й затребуваними в сучасному освітньому процесі; студентоцентристської парадигми в контексті особистісної самореалізації студентів у е-навчанні.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: 1. Виокремити ключові ідеї парадигм традиційної педагогіки та людиноорієнтованих парадигм. 2. Здійснити парадигмальний аналіз сучасної освіти, яким забезпечується цілісне бачення сучасної педагогічної реальності в багатовимірних явищах і процесах. 3. Дослідити прояви особистісної самореалізації студен-

тів у рамках студентоцентристської парадигми прояви особистісної самореалізації студентів у е-навчанні з використанням дидактичних засобів матриця-презентація теми та музмаркер.

**Методологія.** Під час дослідження реалізовано методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних даних та власних доробків студентів); емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування). До проведення дослідження було залучено 110 респондентів. Це студенти-магістранти денної та заочної форм навчання за спеціальністю «Початкова освіта». Заклад вищої освіти: Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Результати.** Генезисними індикаторами змін в освітній галузі, спричинених суспільним розвитком, можуть слугувати процеси, які зафіксовано вченими у тій чи іншій освітній парадигмі. Будучи дидактичним феноменом, освітня парадигма являє собою «знання про побудову педагогічного процесу, що ухвалене як істина педагогічним співтовариством» (Безрукова В., 2004). З огляду на моделі постановки проблем та способи їх розв'язання вчені виокремлюють парадигми традиційної педагогіки. До цієї групи освітніх парадигм зараховано такі парадигми, як:

- парадигма пояснювально-ілюстративного навчання (ця освітня парадигма виникла в Європі у часи Просвітництва; співвідноситься з появою підручника як масової книги; процес навчання вибудовується на розповіді вчителя; вперше починають проводитися екскурсії, запроваджується ознайомлення з промисловим об'єктом, вводиться практика на робочому місці, під час уроків відтворюється експеримент (Крисоватий А., 2015));
- знаннєва парадигма (цією парадигмою зафіксовано спрямування завдань освіти на постійний розвиток теоретичного і практичного досвіду людини; під час організації процесу навчання у ранг абсолютних цінностей піднесено не людину, а знання, вміння та навички (Рижко В., Трубенко А., 2012));
- ЗУНівська парадигма (відповідно до цієї освітньої парадигми, головним видом діяльності того, хто навчається, визначено діяльність з отримання знань, умінь та навичок; процес навчання організовується на основі «поглиблення» різноманітних навчальних програм (Сергеев І., 2001));
- науково-технократична парадигма (освітня парадигма сформувалася під впливом явищ і наслідків науково-технічної революції; сутність парадигми відображається висловами «Знання — це сила» та «Критерієм істинності знання є

практика»; головною цінністю процесу навчання визначено «точне» знання, норма дій того, хто навчає, полягає в дотриманні чітких правил під час передачі знання тому, хто навчається (Вознюк О., 2009));

- технократична парадигма (цією парадигмою зафіксовано верховенство засобів над метою, завдань освіти над сенсом організації освітнього процесу, технологій цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями (Бордовська Н., Реан А., 2006)).

Прикладом моделей постановки проблем та способів їх розв'язання з акцентом на людині можуть слугувати освітні парадигми об'єднанні в групу людино орієнтовані парадигми, а саме:

- парадигма адаптивного навчання (парадигмою передбачено: визнання людини соціальною істотою, врахування в освітньому процесі її потреб і можливостей; практико-орієнтовану мотивацію учіння; запровадження диференціації, інтеграції, профільного навчання (Безрукова В., 2004));
- парадигма розвивального навчання (відповідно до цієї освітньої парадигми увагу акцентовано на: постійному розвитку людини, підвищенні темпів розвитку її природних можливостей; розробленні спеціальних методик навчання; постійному особистісно-професійному розвитку вчителя (Безрукова В., 2004));
- дитиноцентристська парадигма (цією парадигмою зафіксовано орієнтованість на створення сприятливих умов для розвитку дитини, її індивідуальних здібностей, особливостей та інтересів (Бордовська Н., Реан А., 2006));
- людино орієнтована або антропологічна парадигма (ця освітня парадигма проголошує людину найголовнішою цінністю; реалізованість парадигми ґрунтується на врахуванні інтересів та індивідуальних особливостей усіх учасників освітнього процесу, а саме: учнів / вихованців, їхніх батьків та педагогів (Зязюн І., 2010));
- когнітивна парадигма (парадигмою утверджується спрямованість мети освіти на розвиток абстрактно-логічного мислення тих, хто навчається, та передбачається організація процесу навчання на високому рівні складності (Кузь В., 2011));
- прагматична парадигма (сутність парадигми відображається висловом «Навчати та вивчати потрібно тільки те, що у майбутньому принесе користь тому, хто навчається» (Манчул Б., Марчук М., 2012));
- гуманітарна парадигма (цією парадигмою зафіксовано орієнтованість на: організацію процесу навчання на основі суб'єкт-

- суб'єктної взаємодії; постійне співробітництво і співтворчість того, хто навчає, з тим, хто навчається; вияв атрибутів професіоналізму в: любові до людини; вірі в її творчі здібності й можливості; терпимості; педагогічній мудрості (Саух П., Саух Ю., 2015));
- гуманістична парадигма (цією парадигмою визначено людину вищою цінністю, орієнтовано на дотримання гуманістичних моральних норм, співпереживання, співучасть і співпрацю (Берегова Г., 2006); процес навчання вибудовується з урахуванням того, що: 1) той, хто навчається, такий же суб'єкт спілкування й діяльності як і той, хто навчає; 2) особиста відповідальність краще всього виховується в умовах вільного вибору; 3) успішне навчання базується на внутрішній мотивації того, хто навчається (Сергеев І., 2001));
  - культурологічна або культурно-історична парадигма (парадигмою передбачено збереження етнокультурних особливостей народів різних національностей незалежно від того, в якому культурно-соціальному середовищі вони проходять навчання (Чумар О., 2014)).
- У монографії В. Савоша (Савош В., 2020) виокремлено освітні парадигми, якими передбачено забезпечення неперервності освіти в історичному розвитку суспільства. Учений зазначає, що акцентування уваги на передачі досвіду від одного покоління зафіксовано в таких парадигмах, як:
- парадигма дослідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами (передача досвіду відбувається на основі активності тих, хто навчається (це спостереження та наслідування дій дорослих, активна участь у всіх видах побутової та суспільної діяльності, дотримання релігійних обрядів, святкових ритуалів));
  - калокративна парадигма (передача досвіду вибудовується на основі евристичної бесіди та під час запровадження сократівського методу);
  - парадигма догматичного навчання («передача досвіду здійснюється з урахуванням статусу батьків учня (церковне (духовне) виховання; лицарське виховання; виховання дітей міських купців та ремісників; виховання дітей селян); здібностей учнів до навчання (можливість продовження церковного (духовного) виховання на рівні «семи вільних мистецтв»); з орієнтацією на професійну спрямованість (виховання дітей міських купців та ремісників) або на елементарні життєві потреби та повсякденну працю (виховання дітей селян)» (Савош В., 2020, с. 57);

- парадигма пояснювально-ілюстративного навчання (передача досвіду здійснюється з урахуванням розвитку людини за шестирічними періодами: дитинство, отрочество, юність, змужніння (Я. Коменський));
- парадигма розвивального навчання (передача досвіду підростаючому поколінню відбувається з урахуванням рівнів розвитку дитини, зокрема актуального (те, чого дитина вже досягла) та найближчого (те, що потребує становлення / формування).
- парадигма освіти впродовж життя («неперервна освіта сприймається як єдиний процес, який розгортається в ієрархізованих рівнях освіти, передбачає взаємозв'язок між освітніми установами, поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, спрямовується на надання кожній людині можливості активно навчатися на будь-якому етапі її життя, невпинно збагачуючи власний інтелектуальний потенціал відповідно до орієнтирів особистісного розвитку, професійного зростання, суспільного розвитку, запитів ринку праці») (Савош В., 2020, с. 64).

Отже, парадигмальний аналіз сучасної освіти має здійснюватися в двох напрямках: 1. Розкриття поліпарадигмального характеру сучасної освіти, що, у свою чергу, забезпечуватиме цілісне бачення сучасної педагогічної реальності в її багатомірних явищах і процесах. 2. Ґрунтовний розгляд дидактичних особливостей організації освітнього процесу в рамках конкретної освітньої парадигми.

Прикладом реалізації першого напрямку можуть слугувати наукові напрацювання Л. Голодюк (Голодюк Л., 2017). Учена зазначає, що сучасному освітньому процесу характерна поліпарадигмальність. Це дидактичне явище виявляється в поєднанні ключових ідей різних освітніх парадигм, що з плином часу довели свою дієвість, не втратили актуальності, є затребуваними в сучасній освіті. Так, у нинішньому освітньому процесі спостерігається вияв ключових ідей таких освітніх парадигм, як:

- калокративна парадигма (усебічний розвиток дитини та спеціальна підготовка вчителів);
- парадигма догматичного навчання (визначення «стандарту освіти»);
- парадигма пояснювально-ілюстративного навчання (ознайомлення суб'єкта з об'єктом, який перебуває поза межами закладу освіти);
- парадигма адаптивного навчання (орієнтування на потреби й можливості того, хто навчається, практико-орієнтоване вмотивування, запровадження диференціації та інтеграції під час навчання);

- парадигма розвивального навчання (активізація розвитку природних можливостей тих, хто навчається, складання спеціальних методик навчання, розроблення освітніх технологій);
- когнітивна парадигма (акцентування уваги як на тому, хто навчається, так і на способах пізнання ним об'єктів реальної дійсності);
- культурологічна освітня парадигма (долучення тих, хто навчається, до загальнолюдської культури як універсальної системи пристосування людського суспільства до різноманітних умов природного й соціального середовища в їхньому часовому вимірі).

Відповідно до другого напрямку парадигмального аналізу сучасної освіти, яким передбачено ґрунтовний розгляд дидактичних особливостей організації освітнього процесу в рамках конкретної освітньої парадигми, зосередимо увагу на дидактичних особливостях реалізації студентоцентристської парадигми. Цією парадигмою утверджено орієнтованість на створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей студентів, задоволення їхніх пізнавальних інтересів та освітніх запитів, формування компетентностей і професійної адаптованості на основі:

- внутрішньої вмотивованості до особистісної самореалізації під час очної та дистанційної форм здобуття освіти;
- активної участі в освітньому процесі, що організовується в закладі вищої освіти;
- усвідомленого й активного долучення до виконання трудових обов'язків під час проходження під керівництвом наукового керівника та фахівців-практиків різних видів практики, зокрема виробничої (педагогічної), виробничої (організаційної), виробничої (управлінської) тощо;
- власної перманентної самоосвітньої діяльності в е-навчанні.

У зв'язку з поширенням хвороби COVID-19 та запровадженням карантинних обмежень дидактичні особливості реалізації студентоцентристської парадигми набули вияв виключно в площині запровадження дистанційної форми навчання. На прикладі організації дистанційного навчання з дисципліни «Організація та управління в початковій школі: правові аспекти управління» освітньої програми 013.00.01 «Початкова освіта» зі студентами спеціальності 013 Початкова освіта, другого (магістерського) освітнього рівня більш предметно розглянемо деякі з цих особливостей. Перш за все, зазначимо, що е-навчання організовувалося з використанням навчальної платформи Moodle. Кожну тему навчальної дисципліни було представлено двома блоками інформації. Перший блок об'єднував теоретичну інформацію з теми, відомості про основні й додаткові джерела для самоосвітньої діяльності, відповідну добірку нормативно-правових документів. Другий блок стосувався організації особистісної самореалізації студентів під час опрацювання теми й містив у собі матрицю-презентацію теми, завдання для самостійної роботи, критерії оцінювання особистісної самореалізації загальні (правильність, тобто відповідність змісту теми, яка опрацьовується, / відповідність заданим напрямкам аналітики; оформлення відповідно до заданих варіантів; новизна інформації, яку надано студентом / студенткою) та часткові (наведено приклади застосування загальних критеріїв до кожного із завдань самостійної роботи).

Студентоцентристською парадигмою передбачено особистісну самореалізацію кожного студента під час е-навчання. Зазначеному слугувало запровадження такого дидактичного засобу як матриця-презентація теми (рис. 1). Цей засіб являє собою створений з використанням корпоративного тла макет презентації, у якому викладачем презентовано лише окремі аспекти теми, що пропонувалася студентам для опрацювання.



Рис 1. Приклади титульних сторінок матриць-презентацій

опрацювання навчальної дисципліни «Організація та управління в початковій школі: правові аспекти управління» освітньої програми 013.00.01 «Початкова освіта»

Особистісній самореалізації студентів служувало виконання завдання, яким передбачалося опрацювання матеріалів, представлених у першому блоці вивчення теми, та доповнення матриці-презентації теоретичними даними і відповідним унаочненням. Аналіз результатів вико-

нання студентами цього завдання дає можливість сформулювати такі висновки.

1. Студенти доповнювали матрицю-презентацію схемами, таблицями, графіками, які представлені в мережі інтернет (рис. 2).



Рис. 2. Приклади використання в матрицях-презентаціях, доповнених студентами, ресурсів інтернету

2. Студенти самостійного визначали блоки навчального матеріалу та використовували

засоби інтернету для унаочнення інформації (рис. 3).

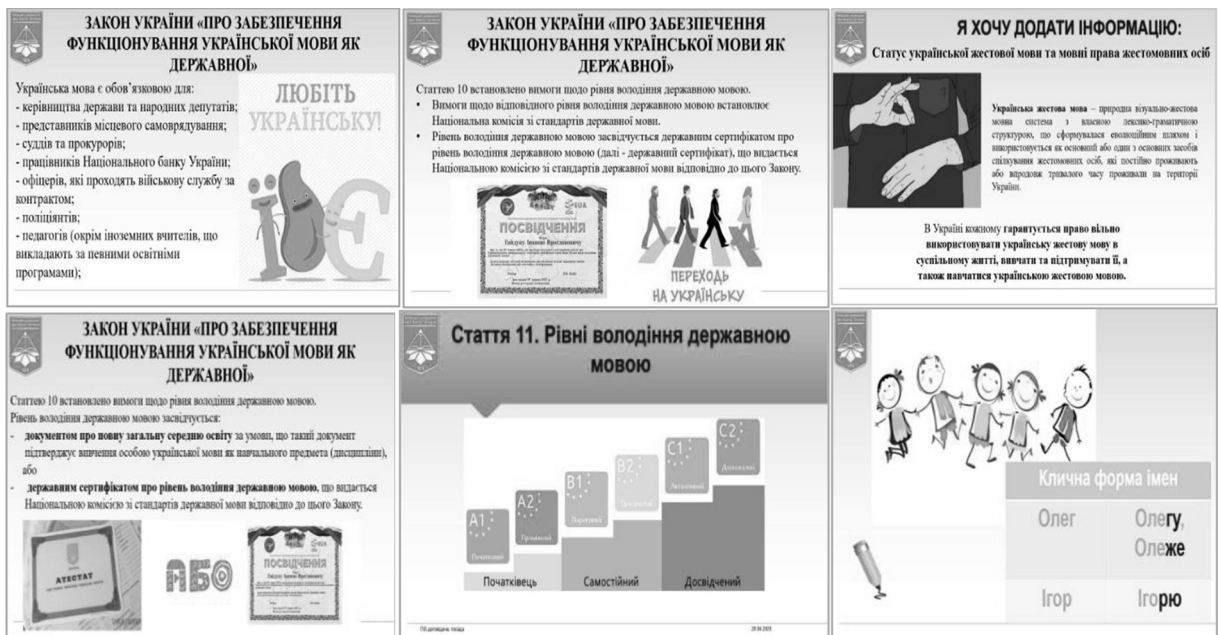


Рис. 3. Приклади матриць-презентацій, у яких студенти унаочнювали виокремлені ними блоки інформації з використанням ресурсів інтернету

3. Для доповнення матриць-презентацій студенти виокремлювали інформацію, різної спрямованості, зокрема й таку, що стосувалася:

— визнання мови запорукою тривалої ідентичності нації (рис. 4);



Рис. 4. Приклади матриць-презентацій тематичного унаочнення студентами

— історичного екскурсу становлення української графіки (рис. 5);



Рис. 5. Приклади матриць-презентацій, які доповнено студентами в генезисному спрямуванні

— сучасної редакції Українського правопису (рис. 6).

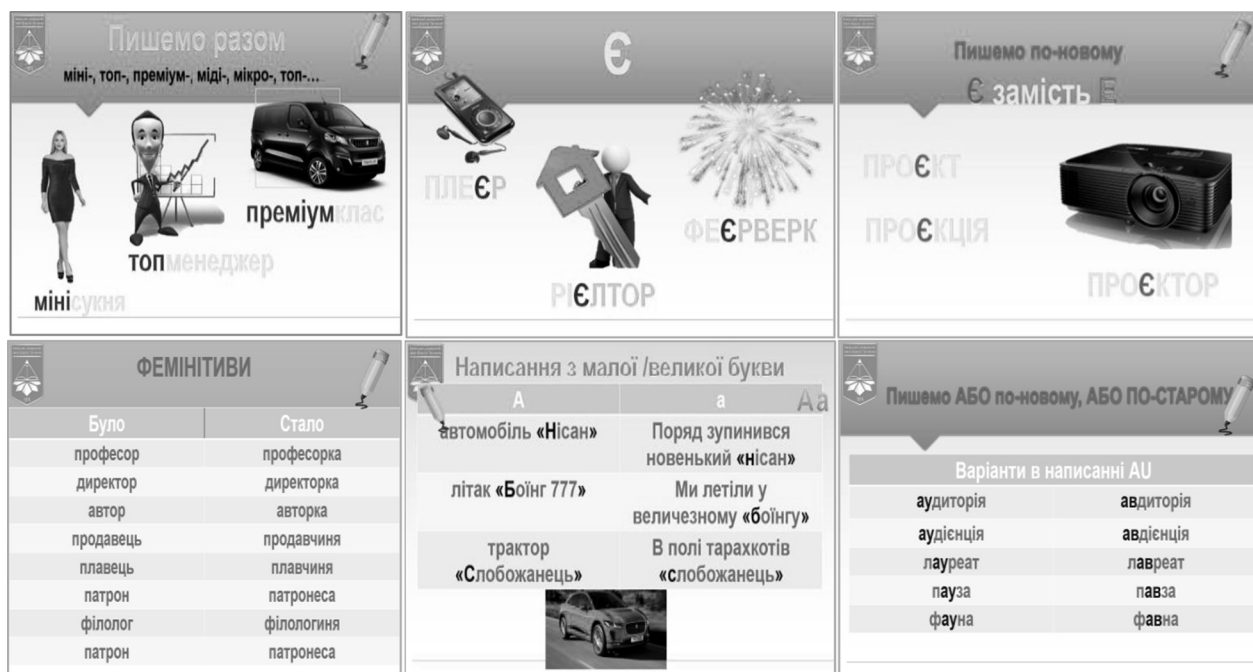


Рис. 6. Приклади матриць-презентацій, які унаочнено студентами у контексті сучасної редакції Українського правопису

4. Результат доповнення матриць-презентацій слугує основною для особистісної самореалізації студентів під час дистанційних занять, організованих з використанням відео зв'язку через Skype, хмаро орієнтованої платформи Google Classroom тощо.

Обговорення дидактичних особливостей реалізації студентоцентристської парадигми, зокрема особистісної самореалізації студентів під час е-навчання.

Ілюстрацією зазначеного може слугувати такі авторські доробки.

1. Мієр Тетяни Іванівни, яка ввела в наукових обіг поняття «музмаркер» на позначення дидактичного засобу, що використовується для початку та завершення навчального заняття (уроку, лекції, практичного заняття тощо) використанням короткотривалого гармонійного звучання (музики) як прикладу поєднаності й злагодженості в діях. А також запропонувала використовувати для назви музмаркерів прикметники (рис. 7).

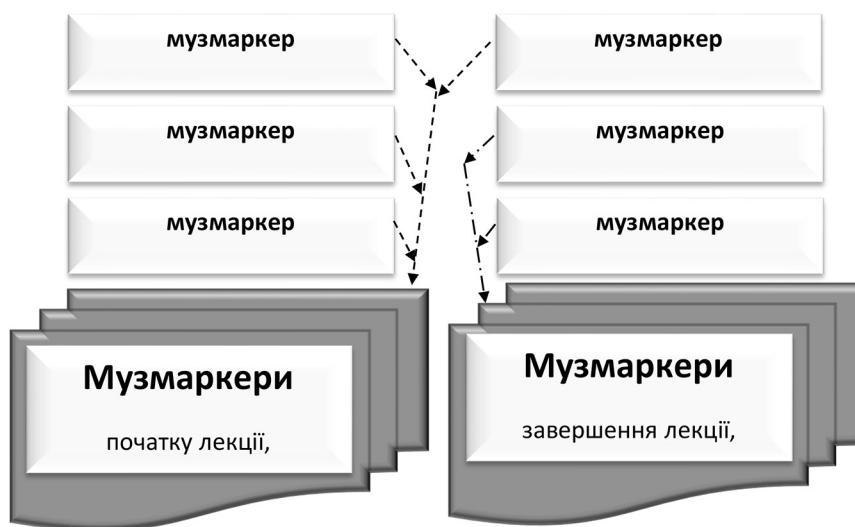


Рис. 7. Дидактичний засіб «музмаркер» організації е-навчання в дистанційній та очній формах здобуття освіти та його різновиди

2. Кротова Євгенія Олександровича, студента V курсу денної форми навчання другого (магістерського) освітнього рівня спеціальності «Початкова освіта» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Суть авторського доробку (<https://drive.google.com/open?id=1pqWMSD7a6Nb-QT7uz05GpcpUMCwwGdEz>) полягає в розробленні студентом низки музичних заставок для масового використання в освітньому процесі як музмаркерів початку і завершення процесу навчання, організованого в дистанційній та очній формах здобуття освіти та під час е-навчання.

Використання музмаркерів на позначення початку і завершення лекції, семінару, уроку, проведення яких було організовано у період запровадження карантину, засвідчило, що даний авторський доробок містить значний потенціал ефективного впливу на:

- організацію процесу е-навчання;
- емоційне налаштування учнів / студентів до активності прослуховуванням музмаркера початку процесу навчання, а на відпочинок — музмаркера завершення процесу навчання;
- особистісну самореалізацію студентів на основі наслідування творчого начала Інших.

**Висновки.** Висвітлені в статті наукові міркування набувають таких узагальнень.

1. Дослідження освітніх парадигм у ранзі генезисних індикаторів змін в освітній галузі, спричинених суспільним розвитком, слугує глибинному розумінню процесів становлення різних дидактичних феноменів, у тому числі й феноменів «освіта», «процес навчання», «освітній процес» на основі з'ясування моделей постановки

проблем та способів їх розв'язання в певний період розвитку суспільства.

2. Людино орієнтовані парадигми вирізняє поміж парадигм традиційної педагогіки піднесення людини у ранг цінностей, акцентування уваги на: суб'єкт-суб'єктній взаємодії, співробітництві та співтворчості, внутрішній вмотивованості того, хто навчає.
3. Сучасний освітній процес характеризується поліпарадигмальністю. Цим дидактичним явищем утверджується функціонування освіти як відкритої системи, вибудовування реформаційних і модернізаційних процесів відповідно до постулу в суспільному розвитку; багатомірність явищ і процесів сучасної педагогічної реальності; наявність в останній (маємо на увазі педагогічну реальність) провідних ідей освітніх парадигм, які, не зважаючи на різні за тривалістю генезисні процеси, затребувані в сучасному освітньому процесі.
4. Ґрунтовний розгляд конкретної освітньої парадигми сприяє виокремленню дидактичних особливостей організації освітнього процесу в рамках її реалізації. У контексті студентоцентристської парадигми такі особливості спричинюються акцентуванням уваги на особистісній самореалізації студентів під час е-навчання та набувають в освітньому процесі різних проявів.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові пошуки мають здійснюватися в площині людини орієнтованої або антропологічної парадигм та сприяти виокремленню дидактичних особливостей задоволення освітніх інтересів усіх учасників освітнього процесу, а саме: учнів / вихованців / студентів, їхніх батьків, педагогів.



## ДЖЕРЕЛА

1. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения: монография. Москва: Сентябрь, 2004. 160 с.
2. Берегова Г. Пошуки нових філософсько-освітніх парадигм у контексті освітньої кризи. URL: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=618138>
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 304 с.
4. Вознюк О.В. Побудова інтегральної педагогічної парадигми: постановка проблеми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 48. 2009. С. 22–26. ISSN 2076-6173. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3790/>
5. Голодюк Л.С. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у навчанні математики в урочний та позаурочний час: теоретичний аспект: монографія. Кропивницький: ФО-П Александрова М.В. 2017. 404 с.
6. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського*. Вип. 33. Педагогічні науки. С. 23. URL: [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6\\_5.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6_5.pdf)[http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6\\_5.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6_5.pdf)
7. История Киева. Древний и средневековый Киев. I Том / ред. кол.: И. Артеменко, Г. Сергиенко, А. Гуржий. Киев: Наукова думка, 1982. 407 с.
8. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 84–89.
9. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 1. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/1810-2131/article/view/114028><http://journals.uran.ua/index.php/1810-2131/article/view/114028>
10. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма — нові освітні технології. URL: [http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1055/1/nova\\_osvitnia\\_paradygma.pdf](http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1055/1/nova_osvitnia_paradygma.pdf)
11. Кун Т.С. Структура научных революций URL: <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>
12. Манчул Б., Марчук М. Лінгвістична парадигма в структурі гуманітарно-наукової методології. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Збірник наукових праць. 2012. Вип. 621–622. С. 64. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchu\\_fil\\_2012\\_621-622\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchu_fil_2012_621-622_13)
13. Рижко В.А., Трубенко А.І. Историчні зміни принципів і парадигм класичного філософування: нарис до лекцій. Київ: Академія праці і соціальних відносин. 2009. С. 55. URL: <http://docshare02.docshare.tips/files/8011/80117203.pdf><http://docshare02.docshare.tips/files/8011/80117203.pdf>
14. Савош В.О. Професійний розвиток учителів фізики в системі неперервної освіти: теорія і практика: монографія. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 420 с.
15. Саух П.Ю., Саух Ю.П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів. 2015. С. 489. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19169/>
16. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособ. Київ: РПП, 1987. 152 с.
17. Цимбалару А.Д. Актуалізація проблеми моделювання в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2007. Вип. 1–2. С. 39–45.
18. Чумак О.В. Парадигми освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf)[https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf)

## REFERENCES

1. Bezrukova, V. S. (2004). Vsi o sovremennom uroke v shkole: problemy i resheniia: monografija [All about the Modern Lesson at School: problems and solutions: monograph]. Moskva: Sentiabr, 160 p. (in Russian).
2. Berehova, H. Poshuky novykh filosofsko-osvitnikh paradyhm u konteksti osvitnioi kryzy [Search for New Philosophical and Educational Paradigms in the Context of Educational Crisis]. (in Ukrainian). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=618138>
3. Bordovskaia, N. V., Rean, A. A. (2006). Pedagogika: uchebnoe posobie [Pedagogy: a tutorial]. Sankt-Peterburg: Piter, 304 p. (in Russian).
4. Vozniuk, O. V. (2009). Pobudova intehralnoi pedahohichnoi paradyhmy: postanovka problemy [Construction of an Integrated Pedagogical Paradigm: problem statement]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, Vyp. 48, pp. 22–26 (in Ukrainian). <http://eprints.zu.edu.ua/3790/>
5. Holodiuk, L. S. (2017). Orhanizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly u navchanni matematyky v urochnyi ta pozaurochnyi chas: teoretychnyi aspekt: monoghrafia

- [Organization of Educational and Cognitive Activity of Primary School Students in Teaching Mathematics in Class and Extracurricular Time: theoretical aspect: monograph]. Kropyvnytskyi: FO-P Aleksandrova M. V., 404 p. (in Ukrainian).
6. Ziaziun, I. A. Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity [Educational Paradigms and Pedagogical Technologies in Dimensions of Philosophy of Education]. *Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, Vyp. 33, Pedahohichni nauky (in Ukrainian).  
[http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6\\_5.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/6_5.pdf)
  7. Istoriiia Kieva. Drevnii i srednevekovi Kyiv [History of Kyiv. Ancient and Medieval Kyiv]. (1982). I Tom, Red. kollegiia toma: I. Artemenko, G. Sergienko, A. Gurzhii. Kiev: Naukova dumka, 407 p. (in Russian).
  8. Kolesnikova, I. A. (1995). Pedagogicheskie tsivilizatsii i ikh paradigmy [Pedagogical Civilizations and Their Paradigms]. *Pedagogika*, 6, pp. 84–89 (in Russian).
  9. Krysovatyi, A. (2015). Osnovni paradyhmy osvity ta yikh sutnisna kharakterystyka [The Main Paradigms of Education and Their Essential Characteristics]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 1. p. 489 (in Ukrainian).  
<http://journals.urau.ua/index.php/1810-2131/article/view/114028>
  10. Kuz, V. H. Nova osvitnja paradyhma — novi osvitni tekhnolohii [New Educational Paradigm — New Educational Technologies]. (in Ukrainian).  
[http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1055/1/nova\\_osvitnia\\_paradyhma.pdf](http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1055/1/nova_osvitnia_paradyhma.pdf)
  11. Kun, T. S. Struktura nauchnykh revoliutsii [The Structure of Scientific Revolutions]. (in Russian).  
<http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>
  12. Manchul, B., Marchuk, M. (2012). Lihvistychna paradyhma v strukturi humanitarno-naukovoii metodolohii [Linguistic Paradigm in the Structure of Humanities Methodology]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu*, Zbirnyk naukovykh prats, Vyp. 621–622, p. 64 (in Ukrainian).  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchu\\_fil\\_2012\\_621-622\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchu_fil_2012_621-622_13)
  13. Ryzhko, V. A., Trubenko, A. I. (2009). Istorychni zminy pryntsyypiv i paradyhm klasychnoho filosofuvannia [Historical Changes in the Principles and Paradigms of Classical Philosophy]. Kyiv: Akademiia pratsi i sotsialnykh vidnosyn, p. 55 (in Ukrainian).  
<http://docshare02.docshare.tips/files/8011/80117203.pdf>
  14. Savosh, V. O. (2020). Profesiinyi rozvytok uchyteliv fizyky v systemi neperervnoi osvity: teoriia i praktyka: monohrafiia [Professional Development of Physics Teachers in the System of Continuing Education: theory and practice: monograph]. Lutsk: «Volynpolihraf», 420 p. (in Ukrainian).
  15. Saukh, P. Yu., Saukh, Yu. P. (2015). Humanitarna paradyhma yak zhyttiedaina platforma suchasnoi osvity. Kontseptualni zasady profesiinoho rozvytku osobystosti v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv [Humanitarian Paradigm as a Vital Platform of Modern Education. Conceptual Bases of Professional Development of the Person in the Conditions of European Integration Processes]. 489 p. (in Ukrainian).  
<http://eprints.zu.edu.ua/19169/>
  16. Sergeev, I. S. (1987). Osnovy pedagogicheskoi deiatelnosti: ucheb. posob. [Fundamentals of Pedagogical Activity]. Kyiv, 152 p. (in Russian).
  17. Tsymbalaru, A. D. (2007). Aktualizatsiia problemy modeliuvannia v osviti [Actualization of the Problem of Modeling in Education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, Vyp. 1–2, pp. 39–45 (in Ukrainian).
  18. Chumak, O. V. Paradyhmy osvity XXI stolittia: innovatsiini aspekty [Paradigms of Education of the 21st Century: innovative aspects]. (in Ukrainian).  
[https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf)  
[https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf)

**T. Муер**

**СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ И ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ  
В МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ  
И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В Е-ОБУЧЕНИИ**

*В статье рассматривается образовательная парадигма как генезисный индикатор изменений в сфере образования, вызванных развитием общества, парадигмальность как результат реализации интеграционных процессов, а так же исследования личностной самореализации студентов в е-обучении как проявление студентоцентристской парадигмы. В соответствии с поставленными заданиями исследования обобщаются данные о ключевых идеях парадигм традиционной педагогики (знаниевой, ЗУНовской, научно-технократической, парадигмы объяснительно-иллюстративного обучения) и парадигм человека ориентированных (антропологической, когнитивной, прагматической, гуманитарной, гуманистической, культурологической, парадигм развивающего и адаптивного*

обучения). Приводятся примеры полипарадигмальных проявлений многомерности явлений и процессов в педагогической реальности. Раскрываются дидактические особенности организации образовательного процесса в условиях реализации студентоцентристской парадигмы. Характеризуются такие дидактические средства, как матрица-презентация темы и авторские музмаркеры начала и завершения процесса обучения (лекции, семинара, урока и т. д.). Исследована самореализация студентов в процессе использования матриц-презентаций темы и авторских музмаркеров.

Во время исследования реализованы методы: общенаучные (анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение теоретических данных и результатов деятельности студентов); эмпирические (наблюдение, беседы, анкетирование).

К проведению исследования были привлечены 110 респондентов. Это студенты-магистранты дневной и заочной форм обучения. Учреждение высшего образования — Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко.

В результате проведенного исследования был установлен значительный потенциал исследуемых средств для: организации процесса обучения; эмоциональной настройки студентов на процесс обучения и отдых; личностную их самореализацию во время подражания творческому началу Других.

**Ключевые слова:** образовательная парадигма, парадигмы традиционной педагогики, полипарадигмальность, студентоцентристская парадигма, человеко ориентированные парадигмы, e-обучение.

**T. Miier**

### **THE ESSENCE OF EDUCATIONAL PARADIGMS AND POLYPARADIGMAL MANIFESTATIONS IN MULTIDIMENSIONAL PEDAGOGICAL REALITY AND PERSONAL SELF-REALIZATION OF STUDENTS IN E-LEARNING**

*The article examines the educational paradigm as a genesis indicator of changes in the educational field caused by social development, paradigm as a result of the implementation of integration processes. Besides, the personal self-realization of students as a manifestation of the student-centric paradigm is studied. In accordance with the objectives of the study, the following is performed. It summarises the key ideas of paradigms of traditional pedagogy (knowledge, ZUN, scientific- technocratic, paradigm of explanatory-illustrative learning) and people-oriented paradigms (child-centric, anthropological, cognitive, pragmatic, humanitarian, humanistic, cultural, paradigms of developmental and adaptive learning). It is established that paradigm analysis of modern education should be carried out in two directions: 1) to reveal its polyparadigmatic character; 2) to provide a thorough consideration of the didactic features of the organizing the educational process within the specific educational paradigm. Considering the above mentioned matter in the article, the examples of polyparadigmatic manifestations of multidimensional phenomena and processes in pedagogical reality are given. Didactic features of organising educational process in realisation of student-centered paradigm are also revealed. It is characterised such didactic tools as topic-presentation matrix and author's music-markers of the beginning and end of the learning process (lectures, seminars, lessons, etc.). The self-realization of students with the use of these means is investigated.*

*The complex of research methods is used in the work: general scientific (analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization) and empirical (observations, discussions, questionnaires). The complex of research methods is used in the work: general scientific (analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization) and empirical (observations, discussions, questionnaires).*

*110 respondents were involved in the study. These are full-time and part-time students. Institution of higher education: Borys Grinchenko Kyiv University.*

*As a result of the study it is established a significant potential of the studied tools for organization of the learning process; for emotional adjustment of students to the process of learning and for recreation; for their personal self-realization on the basis of imitation of the creative of Others.*

**Key words:** person focused paradigms, educational paradigm, paradigms of traditional pedagogy, polyparadigmaticity, student-centered paradigm, e-learning.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2020 р.

Прийнято до друку 28.10.2020 р.

**С. Коваленко,**

помічник проректора з питань іноземних громадян,  
аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
s.kovalenko.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-9131-3912

**Н. Бовтрук,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»  
bovtruk1008@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-6480-1614

## **ЗДІЙСНЕННЯ ПРОЦЕДУРИ НОСТРИФІКАЦІЇ В КРАЇНАХ ЄС ТА УКРАЇНІ**

*У статті здійснено аналіз щодо проведення процедури нострифікації в країнах ЄС та Україні, схарактеризовано поняттєво-термінологічний апарат щодо нострифікації, окреслено теоретичні, організаційні, змістові й процесуальні засади щодо проведення нострифікації в країнах ЄС та Україні. Визначено основні недоліки та перспективи вдосконалення процедури визнання документів про освіту в Україні шляхом використання міжнародного досвіду.*

**Ключові слова:** нострифікація, визнання документів про освіту, еквівалентність кваліфікацій, зона європейського простору, європейський простір, міжнародна інтеграція, Болонський процес, Лісабонська конвенція.

© Коваленко С., Бовтрук Н., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

Наша країна останнім часом активно інтегрується до європейського освітнього та культурного простору, відбувається обмін студентами та викладачами, обмін науковими здобутками, налагодження взаємовигідних партнерських відносин. Саме тому Україна має орієнтуватися на європейський ринок праці, а отже підготовка фахівців має відповідати європейським стандартам освіти. Зважаючи на те, що Україна є країною-учасницею Болонського процесу, можемо стверджувати, що саме Болонський процес став засобом для інтеграції освітньої системи нашої країни до європейського освітнього простору. Це все, в свою чергу, позитивно вплинуло на швидку та якісну реалізацію програм обміну науковим та педагогічним досвідом, академічної мобільності студентів, аспірантів, викладачів тощо. Саме це і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Мета** нашого дослідження — визначити як здійснюється процедура нострифікації в країнах ЄС та Україні. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) схарактеризувати поняттєво-термінологічний апарат дослідження;
- 2) окреслити теоретичні, організаційні, змістові і процесуальні засади щодо проведення нострифікації в країнах ЄС та в Україні;

3) визначити основні тенденції, спільні і відмінні риси в діяльності країн ЄС та України щодо нострифікації дипломів про вищу освіту.

**Об'єктом дослідження** є процес нострифікації в країнах ЄС та в Україні

**Предмет дослідження** — порівняльний аналіз теоретичних, організаційних, змістових і процесуальних засад діяльності країн ЄС та України щодо нострифікації.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Деякі проблеми правового регулювання процедури визнання (нострифікації) розглядали в своїх роботах такі фахівці сучасної правової теорії та практики: І. Дахно, А. Гожик, І. Зарубінська, С. Калашникова, В. Луговий, Ю. Шашкевич, Ж. Таланова, С. Шитікова та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Нострифікація за визначенням МОН України є процедурою визнання іноземних документів про освіту з метою забезпечення громадян, які здобули освіту в інших державах, на продовження освіти та/або професійну діяльність в Україні та здійснюється в індивідуальному порядку. Водночас цей термін, наразі, не є загальноприйнятим в більшості країн Європейського Союзу та і в Україні, він більш широко використовувався раніше.

«Визнання іноземних документів про освіту» — саме цей термін стає загальноживаним для України та Зони європейського простору.

«Взаємне визнання дипломів є необхідною умовою для створення єдиного простору освіти в ЄС» — стверджує І. Артёмов.

Вже сьогодні, можна стверджувати про реалізацію першочергових умов, лише з'явилась велика необхідність вдосконалення, як нормативно-правової бази так і технічної, а також використання інформаційних засобів із забезпеченням безпеки даних тощо.

Ні, власне, сама Лісабонська конвенція, ні інші юридичні документи, спрямовані на її імплементацію не послуговуються такими термінами як «нострифікація» та «еквівалентність». Відповідно, вказані терміни більше використовувалися в практиках поширених десятиліття назад. Втім, на сьогодні, національні законодавства деяких країн-учасниць Лісабонської конвенції все ще послуговуються цією дещо застарілою термінологією. Станом на зараз, допускається використання цих термінів на рівні національного законодавства в тому випадку, якщо їх зміст абсолютно збігається з терміном «визнання». В глобальному сенсі «нострифікація» і «еквівалентність» як процедури оцінювання мають дещо різне значення, що вказують на більш сильну потребу щодо схожості іноземних кваліфікацій і потребують різних умов для впровадження у життя. Згідно з європейським законодавством терміни «встановлення еквівалентності» і «визнання іноземної кваліфікації» виокремлюються і між ними встановлене чітке розмежування, в той час як в українських юридичних та правових документах вони, як правило, використовуються паралельно (В. Бугров, 2014, с. 98).

З-поміж численних викликів, які постають на шляху інтеграції науки і освіти України у загальноєвропейський простір на засадах Болонської декларації, одним з найбільш нагальних, на нашу думку, є проблема обопільного визнання дипломів про вищу освіту в Україні і в країнах Європейського Союзу. Взаємне визнання дипломів — це важливий чинник, який допомагає створювати та підтримувати єдиний ринок праці всередині ЄС. Взаємне визнання дипломів в ЄС гарантується Маастрихтським договором про свободу руху осіб, свободу надання послуг і свободу заснування компаній. Існує 2 види визнання дипломів: визнання для навчання і з метою професійного визнання. На рівні ЄС визнання дипломів не здійснюється, адже кожна окрема держава — член Європейського Союзу — самостійно організовує свою освітню систему, а також встановлює власні вимоги щодо якості навчальних програм та їх змістового наповнення. Дипломи про вищу освіту проходять процедуру

визнання на рівні закладів вищої освіти, таких як університети. Уніфікація систем освіти має спростити дану процедуру, для чого було започатковано Болонський процес. Крім цього є добровільні за своєю суттю програми з визнання кваліфікацій (такі як ERASMUS). Професійне визнання дипломів у ЄС проводиться з метою продовження професійної діяльності на базі попередньої освіти (І. Артёмов, О. Ващук, 2011, с. 24).

До загальноприйнятих у Європі нормативно-правових документів, які регулюють питання нострифікації належать Лісабонська конвенція (м. Лісабон, 1997 р.), декларація, прийнята у Сорбонні (м. Париж, 1998 р.) та Болонська конвенція (м. Болонья, 1999 р.), яка є спільною декларацією міністрів освіти ЄС. У першу чергу, ця процедура здійснюється відповідно до положень, затверджених Лісабонською конвенцією про визнання (Конвенція щодо визнання кваліфікацій про вищу освіту в Європі), що була розроблена Радою Європи і ЮНЕСКО та ухвалена на засіданні національних представників у Лісабоні 8–11 квітня 1997 року й ратифікована Україною 3 грудня 1999 року. Ця конвенція передбачає створення узгодженої та послідовної процедури визнання відповідних кваліфікацій у системі вищої освіти. Метою створення такого документа є забезпечення того, що кваліфікації країни-учасниці Конвенції з однієї держави можуть бути визнані в іншій. Лісабонська конвенція про визнання є ключовим правовим інструментом визнання кваліфікацій у Європі та Північній Америці регіону ЮНЕСКО. У 2014 році 55 країн підписали Конвенцію та 53 ратифікували її.

Попри те, що Україна приєдналася до Болонського процесу і Лісабонської конвенції про визнання дипломів про вищу освіту в регіоні Європи від 1997 року, дипломи українських закладів вищої освіти в ЄС не визнаються автоматично. Заклади вищої освіти в Європейському Союзі мають свої вимоги до іноземних документів про освіту, і в кожному конкретному випадку потрібно встановлювати відповідність цим вимогам. Крім того, існує питання щодо відповідності законодавства України вимогам, які мають місце серед країн ЄС, і європейського законодавства до наших реалій (В. Бугров, 2014, с. 98).

Спільна декларація була підписана чотирма європейськими міністрами 25 травня 1998 року в м. Париж (Сорбонна). До основних її положень належать, зокрема такі, як: створення відкритого європейського простору в галузі вищої освіти; міжнаціональне визнання та потенціал систем вищої освіти, що напряду пов'язано з відкритістю та простотою щодо розуміння дипломів, ступенів і кваліфікацій; основне направлення на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр, магістр) як умова поліпшення

конкурентоздатності систем європейської освіти і визнання; використання кредитно-трансферної системи (ECTS); міжнаціональне визнання диплому бакалавра в якості першого ступеня вищої освіти; ратифікація Лісабонської конвенції; уподібнення структур виданих дипломів і циклів (ступенів, етапів, рівнів, ярусів) навчання; спільна позиція європейських країн в світі, яка полягає в постійному прагненні до вдосконалення та інновацій в сфері освіти, доступної для всіх громадянам ЄС тощо.

На державному рівні Болонський процес фактично було започатковано 19.06.1999 р. в м. Болонья (Італія), коли 29 міністрів освіти від імені своїх урядів підписали документ, який отримав назву «Болонська декларація». Цим актом було регламентовано встановлення єдиних вимог, критеріїв та стандартів національних систем вищої освіти і прийнято пропозицію щодо створення єдиного простору освіти та науки в ЄС до 2010 року. У межах цього простору мають діяти однакові вимоги щодо визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що значно покращить стан конкурентоздатності ринку праці й освітніх послуг ЄС. Саме з допомогою цієї декларації було заявлено про прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема шляхом затвердження додатку до диплому; впровадження у всіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2 (роки), перший бакалаврський цикл повинен тривати щонайменше три роки, а другий, магістерський — щонайменше два роки, і вони повинні сприйматися на європейському ринку праці саме, як освітні та кваліфікаційні рівні; створення кредитних систем відповідно до європейської кредитно-трансферної системи, включаючи постійну освіту; сприяння європейській співпраці у забезпеченні якості освіти, розробка критеріїв порівняння та методів оцінки якості; усунення перешкод для академічної мобільності студентів та викладачів у межах означеного освітнього простору (Є. Красняков, 2012, с. 22–26).

Стратегічний документ про освіту Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) ставить завдання створення та реалізації довгострокової програми співробітництва в сфері освіти, імплементація ефективних механізмів для входження програм ЮНЕСКО з освіти та науки, інших міжнародних організацій, фондів тощо, а також створення спільних освітніх центрів разом із партнерами з-за кордону, укладення міжнародних договорів щодо визнання документів про освіту та кваліфікацію фахівців та робітників тощо (Державна національна програма «Освіта», 1994, с. 59–61).

Головні засади щодо інтеграції української освіти та науки в загальноєвропейський простір

відображено в рішеннях Колегії МОН України: «Підвищення ефективності освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство» (Підвищення ефективності освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України, 2004, № 3/1- 4, <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v01-4290-04#Text>), «Щодо поглиблення інтеграції науки та освіти в умовах сучасності» (2006 р.) та «Вища освіта України — європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» (Вища освіта України — європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України, 2008, № 3/1–4, <https://ips.ligazakon.net/document/MUS7507>).

Відповідно до закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. (Про вищу освіту: Закон України, 2014, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>) процедура визнання іноземних документів про освіту зазнала суттєвих змін, а саме: вищі навчальні заклади в Україні отримали можливість самостійно проводити процедуру визнання; впровадження спрощеної процедури визнання для декількох категорій іноземних освітніх документів; використання методу оцінки кваліфікацій та встановлення еквівалентності шляхом порівняння міжнародних та національної рамки кваліфікацій; підсумкове рішення про визнання, включаючи встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів освіти та вчених звань під час зарахування на навчання та / або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника, приймається самим вищим навчальним закладом; визначено порядок обліку прийнятих всіма компетентними органами рішень та моніторингу їх відповідності нормам міжнародних та національних нормативно-правових актів; визначена процедура апеляції рішення компетентного органу; визначена процедура визнання іноземних освітніх документів для осіб зі статусом біженців та осіб, які прирівняні до них; функції інформаційно-консультаційного забезпечення закріплено за Національним інформаційним центром академічної мобільності — ENIC Ukraine.

Здійснення власне процедури нострифікації в Україні регулюється наказом Міністерства освіти і науки України № 504 від 05.05.2015 р. (zareestrovano в Міністерстві юстиції України 27.05.2015 р. за № 614/27059) «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту», яким затверджено Порядок визнання здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів вищої освіти (Деякі питання визнання в Україні іноземних документів

про освіту: Порядок визнання здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів вищої освіти: Наказ МОН України від 5 травня 2015 р. № 504, 2015, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15#Text>).

Процедуру визнання іноземних освітніх документів на території України здійснює державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр» Міністерства освіти і науки України, на яке відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 року № 924 покладено функції Національного інформаційного центру академічної мобільності ENIC Ukraine та якому доручені роботи з підготовки документів для прийняття МОН рішення щодо визнання чи невизнання іноземних документів про освіту.

Професійне визнання дипломів в ЄС здійснюється для подальшої професійної діяльності на базі попередньої освіти. Здебільшого не існує єдиних вимог щодо професійного визнання дипломів на рівні ЄС: роботодавці в кожній країні здійснюють таке визнання за бажанням. Вимоги до визнання таких дипломів встановлює власне ринок праці в кожній країні. Це відповідає принципам вільного пересування людей, надання послуг та створення компаній. Однак із цього правила є винятки для певних професій, які вимагають особливої процедури визнання дипломів — інакше особа не матиме права займатися професійною діяльністю в іншій державі, що входить до Європейського Союзу. Існує проблема відповідності (адаптації) законодавчої бази України до вимог, що існують у країнах ЄС та навпаки. Це основна проблема при розв'язанні означеного питання.

Правова основа визнання іноземних дипломів у Польщі носить двосторонній характер. До вступу в ЄС країна мала понад 30 таких угод, проте тільки дві — з країнами ЄС (Німеччиною та Австрією). Процес пришвидшився після вступу Польщі до ЄС. Старий Закон «Про вищу освіту» (1990 р.) не містить положень, що стосуються видачі спільних дипломів. Вони враховані в новому законі (2005 р.). Запровадження системи «В / М» (Bachelor / Master) позитивно позначилось на визнанні дипломів вищої освіти (О. Токаренко, 2013).

Так, наприклад, у Чеській Республіці згідно з міжнародною угодою країн Європейського Союзу та України необхідний тільки процес нострифікації, апостилізацію проводити не потрібно (Закон Чеської Республіки № 111 від 2011 року, § 89).

Визнанням вищої освіти займаються університети, у яких є відповідні факультети, процедура, як правило, безкоштовна.

Після вибору університету, у якому буде проводитися нострифікація, необхідно заповнити заяву про визнання закордонної вищої освіти й кваліфікації. Слід зазначити, що диплом спеціаліста, який видається в Україні, прирівнюється

до кваліфікації магістра, тому в заяві слід зазначити саме цей пункт.

За детальним аналізом Шаталової Л. щодо строків видно, що надання адміністративної послуги визнання документів про освіту в ЄС мають термін від 15 днів до 3 місяців. При цьому у більшості країн терміни становлять один або три місяці. Дослідниця стверджує, що варто запозичити досвід країн, в яких ця послуга триває від 15 до 30 днів, а у випадку нагальної потреби можливо подовжити термін до 3-х місяців.

Термін розгляду документів та визнання вищої освіти в університетах Чеської Республіки становить 30 днів. У більш складних випадках він може бути продовжений до 60 днів (Л. Шаталова, 2016).

Строки надання адміністративної послуги нострифікації в Україні залежать від важкості виконання процедур та оперативності одержання МОН та Центром академічної мобільності, в разі потреби, відповідей на запити від офіційних органів інших країн, іноземних закладів освіти, рад з акредитації та інформаційних центрів щодо академічної мобільності та визнання тощо.

Проблемним питанням цього етапу є організація формування відповідей українських закладів освіти на будь-які обґрунтовані запити суб'єктів оцінювання освітніх кваліфікацій країн зарубіжжя щодо інформації, необхідної для такого оцінювання.

У ст. 20 Закону України «Про доступ до публічної інформації» встановлені більш короткі терміни надання публічної відповіді заявнику — протягом 5 робочих днів з дня отримання запиту. Існують також спеціальні терміни, якщо для надання інформації потрібно обробити велику кількість даних, термін розгляду запиту може бути продовжений до 20 днів. Загальний термін надання адміністративної послуги з визнання документів у галузі освіти та науки не може перевищувати 45 календарних днів з дня отримання всіх необхідних документів для здійснення процедури визнання.

Як бачимо, в європейських країнах існує тенденція щодо скорочення термінів надання адміністративної послуги щодо визнання документів про освіту та й часткове спрощення самої процедури відповідно до європейських стандартів в країнах ЄС.

**Висновки.** Розглянувши досвід європейського простору з питань тлумачення процедур визнання документів про освіту, доцільно розглядати окремо визнання документів про освіту (нострифікація) та встановлення еквівалентності. Нострифікація — це процедура визнання іноземних документів про освіту з метою забезпечення громадян, які здобули освіту в інших державах, на продовження освіти та/або професійну діяль-

ність в Україні та здійснюється в індивідуальному порядку.

Отримані на основі проведеного теоретичного аналізу результати дають змогу з нових позицій оцінити тенденції визнання іноземних документів про освіту, що призведе для вдосконалення практики встановлення відповідності академічних і професійних прав, а також освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів закордонних освітніх документів (кваліфікацій) державним стандартам освіти в Україні.

Отже, це має забезпечити права громадян, які здобули освіту в іноземних державах, як продовжувати свою освіту, так і працевлаштовуватися на території України та в країнах ЄС.

Важливим залишається питання вдосконалення надання адміністративної послуги з визнання іноземних освітніх документів в Україні із застосування міжнародного досвіду у співпраці органів надання адміністративних послуг та ЗВО, що суттєво зменшить строки її виконання відповідно до європейських стандартів.

## ДЖЕРЕЛА

1. Артёмов И., Ващук О. Концептуальні та правові основи формування Європейського освітнього простору: навч. посіб. / за ред. Ф. Ващука, В. Лугового. Ужгород: ЗакДУ. 2011.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). К.: Райдуга. 1994. 61 с.
3. Підвищення ефективності освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство. *Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України*. 2004. № 3/1–4 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v01-4290-04#Text>
4. Вища освіта України — європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 3/1–4. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS7507>
5. Про вищу освіту. *Закон України* від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту: Порядок визнання здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів вищої освіти. *Наказ МОН України* від 5 травня 2015 р. № 504. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15#Text>
7. Красняков Є. Міжнародні нормативно-правові акти про освіту та їхній вплив на формування державної політики в галузі освіти України. *Віче*. 2012. № 14 (323). С. 22–26.
8. Бугров В., Гожик А. [та ін.] Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / за заг. ред. В. Лугового, С. Калашникової. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 156 с.
9. Токаренко О. Зміни у вищій освіті Польщі (1989–2012 рр.). *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. № 21.
10. Шаталова Л. Теоретико-правові аспекти адміністративної процедури визнання документів про освіту. *International Scientific Journal*. 2016. № 10.

## REFERENCES

1. Artiomov, I., Vashchuk, O. (2011). Kontseptualni ta pravovi osnovy formuvannia Yevropeiskoho osvitnioho prostoru: navchalnyi posibnyk [Conceptual and Legal Foundations of the Formation of the European Educational Environment: textbook]. Za red. F. Vashchuka, V. Luhovoho, Uzhhorod: ZakDU (in Ukrainian).
2. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» (Ukraina XXI stolittia) [State National Program “Education” (Ukraine of the 21st century)]. (1994). K.: Raiduha, 61 p. (in Ukrainian).
3. Pidvyshchennia efektyvnosti osvity i nauky yak diievoho chynnyka rozvytku ta integratsiiv v Yevropeiske spivtovarystvo: Rishennia Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny, 2004, № 3/1-4 [Improving the Efficiency of Education and Science as an Effective Factor of Development and Integration into the European Community: Resolution of the Chamber of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2004, № 3/1-4]. (in Ukrainian). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v01-4290-04#Text>
4. Vyshcha osvita Ukrayiny — Yevropeyskyi vymir: stan, problemy, perspektyvy: Rishennia Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny, 2008, № 3/1-4. [Higher Education in Ukraine — the European Dimension: status, problems, prospects: Resolution of the Chamber of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2004, № 3/1-4]. (in Ukrainian). <https://ips.ligazakon.net/document/MUS7507>
5. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII]. (in Ukrainian). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>



6. Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту: Порядок визнання здобуток в іноземних вишчих навчальних закладах ступенів вищої освіти: Nakaz MON України від 5 травня 2015 р. № 504, 2015. [Some Issues of the Recognition for the Foreign Documents on Education in Ukraine: Procedure for recognition of higher education degrees obtained in foreign higher education institutions: Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 05 May 2015 № 504, 2015]. (in Ukrainian). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15#Text>
7. Krasniakov, Ye. (2012). Mizhnarodni normatyvno-pravovi akty pro osvitu ta yikhniy vplyv na formuvannya derzhavnoi polityky v haluzi osvity Ukrainy [International Regulations on Education and Their Impact on the Formation of State Policy in the Field of Education in Ukraine]. *Zhurnal Verkhovnoi Rady Ukrainy «Viche»*, №14 (323), pp. 22–26 (in Ukrainian).
8. Buhrov, V., Hozhyk, A., Zarubinska, I., Zakharchenko, V., Kalashnykova, S., Koziiievskja, O., Luhovyi, V., Orel, O., Shashkevych, Yu., Talanova, Zh., Shytikova, S. (2014). Pravovi zasady realizatsii Bolonskoho protsesu v Ukraini: monohrafiia [Legal Bases of Bologna Process Implementation in Ukraine: monograph]. Za zah. red. V. Luhovoho, S. Kalashnykovoii, Kyiv: DP «NVTs «Priorytety», 156 p. (in Ukrainian).
9. Tokarenko, O. (2013). Zminy u vyshchii osviti Polshshi (1989–2012 rr.) [Changes in Higher Education in Poland (1989–2012)]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky*, 21 (in Ukrainian).
10. Shatalova, L. (2016). Teoretyko-pravovi aspekty administratyvnoi protsedury viznannya dokumentiv pro osvitu [Theoretical and Legal Aspects of the Administrative Procedure for Recognition of Educational Documents]. *International Scientific Journal*, 10 (in Ukrainian).

**С. Коваленко, Н. Бовтрук**

#### **ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРОЦЕДУРЫ НОСТРИФИКАЦИИ В СТРАНАХ ЕС И УКРАИНЕ**

*В статье проведен анализ по проведению процедуры нострификации в странах ЕС и Украине, охарактеризован понятийно-терминологический аппарат по нострификации, определены теоретические, организационные, содержательные и процессуальные основы по проведению нострификации в странах ЕС и Украине. Определены основные недостатки и перспективы совершенствования процедуры признания документов об образовании в Украине путем использования международного опыта.*

**Ключевые слова:** нострификация, признание документов об образовании, эквивалентность квалификаций, зона европейского пространства, европейское пространство, международная интеграция, Болонский процесс, Лиссабонская конвенция.

**S. Kovalenko, N. Bovtruk**

#### **IMPLEMENTATION OF THE NOSTRIFICATION PROCEDURE IN THE EU COUNTRIES AND UKRAINE**

*The article analyses the nostrification procedure in the EU and Ukraine, describes the conceptual and terminological apparatus for nostrification, outlines the theoretical, organizational, substantive and procedural principles for nostrification in the EU and Ukraine. The regulatory framework for the implementation of the nostrification procedure in the EU countries and in Ukraine is described. In particular, such normative legal documents regulating the issues of nostrification as the Lisbon Convention, the Sorbonne Declaration, the Bologna Convention (Joint Declaration of the Ministers of Education of Europe) and additional legal documents on their interpretation are considered in detail. The legislative base of Ukraine in the field of recognition of foreign documents on education is also studied: strategic documentation on education, namely, the State National Program which is called "Education" (Ukraine of the 21st century), resolutions of the Chamber of Ministry of Education and Science of Ukraine: "Improving the efficiency of education and science as an effective factor" (Improving the efficiency of education and science as an effective factor of development and integration into the European community: Resolution of the Chamber of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2004, № 3 / 1-4 <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v01-4290-04#Text>), "On deepening the integration of science and education in modern conditions" (2006), "Higher education in Ukraine — the European dimension: status, problems, prospects" (Higher education in Ukraine — the European dimension: status, problems, prospects: Resolution of the Chamber of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2008, № 3 / 1-4, <https://ips.ligazakon.net/document/MUS7507>), the Law of Ukraine "On Higher Education" released on 01.07.2014, and the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 504 released on 05.05.2015 (registered by the Ministry of Justice of Ukraine on 27.05.2015, № 614/27059) "Some issues of the recognition for the foreign documents on education in Ukraine", which approved the Procedure for recognition of higher education frames obtained in foreign higher education establishments. The peculiarities of the nostrification procedure in such EU countries as Poland and the Czech Republic are considered. The main shortcomings and prospects of improving the procedure for recognition of educational documents in Ukraine through the use of international experience are identified.*

**Keywords:** *nostrification, recognition of educational documents, equivalence of qualifications, space of European area, European area, international integration, Bologna process, Sorbonne Declaration, Lisbon convention.*

*Стаття надійшла до редакції 23.10.2020 р.*

*Прийнято до друку 29.10.2020 р.*

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ  
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 159.9.016

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.11

**О. Литвиненко,**

доцент кафедри практичної психології Інституту людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук  
o.lytvynenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-2152-7285

**ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ОНТОГЕНЕЗУ  
ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

У статті представлено результати розробки та апробації тренінгової програми психологічної корекції порушень гармонійності особистісного становлення підлітків. Специфіка програми полягає в її спрямованості на роботу з трьома основними сферами особистості — когнітивною, афективною, поведінковою — та методологічній орієнтації на загальні принципи й окремі методики когнітивно-поведінкової терапії. **Мета статті** полягає в представленні методологічній орієнтації та змістового наповнення програми, аналізі результатів ефективності її реалізації з трьома групами підлітків: тими, які мають порушення слуху та зору, й тими, хто не має порушень у роботі аналізаторів. Як **методи** дослідження було використано анкетування та суб'єктивне шкалювання. У ході статистичного аналізу даних відбувалось порівняння двох вибірок (до початку тренінгової роботи та після її завершення) за допомогою *t*-критерію Стьюдента, аналізу середніх величин і стандартних відхилень. Отримані **результати** свідчать про високу ефективність тренінгової роботи з кожною з досліджуваних категорій підлітків, а також про можливість і доцільність її використання як у форматі групової роботи, так і в дистанційному режимі з використанням спеціально розроблених онлайн-завдань. **Висновки.** Описана програма психологічної корекції може бути застосована для практичної роботи з підлітками, чіє особистісне становлення відбувається як в контексті онтогенезу, так і дизонтогенезу. Перспективи подальшої діяльності в цьому напрямі полягають у вдосконаленні дистанційної модифікації програми та розробці специфічних алгоритмів її реалізації на базі існуючих інтернет-майданчиків, призначених для такої роботи.

**Ключові слова:** дизонтогенез, онтогенез, особистісне становлення, підлітковий вік, психокорекція, тренінг.

© Литвиненко О., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Підлітковий вік — пора активного розвитку та внутрішніх конфліктів, бажання самостійності та страху перед відповідальністю, розробки стратегій взаємодії з оточуючими та пошуку власного «Я». Цей віковий період пов'язаний з мріями про майбутнє, постановкою власних цілей, реорганізацією структури взаємин з однолітками, вчителями, батьками. З іншого боку, саме підлітковий вік є періодом

особливої вразливості, коли, стикаючись з життєвими труднощами, людина може втратити віру в себе, впасти у відчай та відмовитись від будь-якої взаємодії з навколишнім світом. Саме тому важливим є рання діагностика відхилень і порушень у процесі особистісного становлення підлітків та своєчасна їх корекція.

**Метою статті** є представлення авторської психокорекційної програми, спрямованої на від-

новлення порушеної гармонійності особистісного становлення підлітків.

**Завдання статті** полягають у: 1) дослідженні теоретичних основ особистісного становлення підлітків; 2) виокремленні критеріїв гармонійності перебігу даного процесу, 3) визначенні способів корекції порушеної гармонійності становлення особистості підлітків засобами психологічного тренінгу; 4) аналізі даних, щодо ефективності відповідної роботи.

**Аналіз сучасних досліджень** дозволяє говорити про трикомпонентну структуру особистості підлітків, що включає когнітивну, афективну та поведінкову сфери. Різностямований взаємозв'язок між окремими компонентами цих сфер обумовлює цілісність формування вікових новоутворень та системність становлення основних рис і проявів особистості. Врахування результатів проведеного нами емпіричного дослідження (Литвиненко О.О., 2020) дозволило відповідно до кожної сфери виокремити складові, які характеризують гармонійне особистісне становлення підлітків. При цьому гармонійність процесу особистісного становлення ми вбачаємо у: 1) відповідності його віковим нормативам формування новоутворень; 2) суб'єктивному переживанні індивідом психоемоційного благополуччя; 3) готовності до наступного періоду вікового розвитку — юнацького віку.

Досягнення загальної гармонійності є можливим за рахунок гармонійного функціонування кожної з трьох особистісних сфер. Тому нами було виокремлено і описано критерії гармонійного становлення та функціонування кожної з особистісних сфер і представлено параметри, відповідно до яких можна зробити висновок про їх патологізацію.

Критерієм гармонійного становлення когнітивної сфери є відсутність виражених дисфункційних схем, переважно позитивне ставлення до світу. Науково доведено, що нормальною вважається повна відсутність притаманних людині дисфункційних схем або ж прояв не більш ніж 3 схем (Арнц А., 2020). Якщо ж підліток демонструє високий рівень прояву 4 і більше з 18 схем, можна говорити про порушення гармонійності його особистісного становлення та загальну патологізацію цього процесу. Позитивне ставлення до себе є результатом безумовної самооцінки та усвідомлення власної цінності (Caspi A., Roberts B. & Shiner R., 2005). Втім, враховуючи нормативність достатньо різких коливань самооцінки в підлітковому віці, цей параметр варто вимірювати в контексті не абсолютних, а відносних величин. Саме тому тут використовується конструкт «переважно позитивне ставлення», який передбачає можливість прояву досить різноманітних аспектів самоставлення без пору-

шення загального гармонійного перебігу особистісного становлення.

Відповідний підхід фіксується також і в контексті ставлення до світу. Таке ставлення формується, передусім, в контексті міжособистісної взаємодії. Оскільки одним з основних видів провідної діяльності на цьому етапі є спілкування з однолітками, саме успішність, або неуспішність у цій сфері визначає низку параметрів світосприйняття, таких як: ставлення до інших людей, ставлення до навчання та академічна мотивація, оцінка власних можливостей та ін. (Круглова Т.Е., 2017). Тут, як і у випадку з самоставленням, достатнім є переважання, а не абсолютна вираженість позитивного ставлення. Таким чином, реалізація трьох зазначених параметрів протягом всього процесу особистісної генези в підлітковому віці дозволяє говорити про гармонійність когнітивних проявів індивіда.

Гармонійне становлення афективної сфери особистості також реалізується за трьома параметрами. Першим параметром є відсутність тривожних і депресивних розладів. Такі розлади є одними з найбільш розповсюджених серед порушень емоційної регуляції та за даними ВООЗ зустрічаються у більш ніж 20 % осіб (World Health Organization, 2016). При цьому вони суттєво знижують якість життя, негативно впливають не лише на психологічне благополуччя індивіда, але й на його фізіологічний стан та здатні порушити процес становлення особистості підлітків, сповільнюючи його та спричиняючи формування патологічних особистісних рис (Beck A., 2014). Другий критерій, що входить до цієї сфери, передбачає усвідомлення власних емоцій та вміння конструктивно їх виражати, тобто передбачає достатній рівень розвитку емоційного інтелекту. Таке уміння сприяє зниженню психоемоційної напруги, що є особливо значущим в період підлітковості, коли емоційна регуляція порушується внаслідок в тому числі й фізіологічних, гормональних змін (Лукьянова И.И., 2011). Третім критерієм гармонійної підліткової емоційності є переважання в індивіда позитивної емоційної модальності. Саме емоційна модальність забезпечує становлення притаманного особі загального емоційного фону, який є передумовою для формування низки особистісних рис і проявів (Greenberg L. & Paivio S., 2007).

Складовими гармонійного прояву поведінкової сфери в період підлітковості є достатня кількість поведінкових активностей, можливість займатися ресурсними видами діяльності та можливість досягати успіху в певних видах діяльності. Поведінкові активності — це певні види діяльності індивіда, пов'язані з активацією, передусім, фізичної сфери. Заняття ними сприяє насиченню головного мозку киснем, синтезу низки гормонів, в тому числі й ендорфінів, що відповідають за підтримання

позитивного психоемоційного стану (Изард К., 2012). Відповідно, депривація цих активностей не лише сповільнює фізичний розвиток організму, який є принципово важливим на етапі підлітковості, але й сприяє пригніченню емоційної сфери та появі депресивних проявів, котрі, як було зазначено вище, є передумовою формування патологічних рис особистості. Отже, гармонійне особистісне становлення обов'язково передбачає достатню кількість поведінкових активностей. Водночас ресурсні види діяльності можуть бути пов'язані не лише з фізичною (заняття спортом, туризм, активні прогулянки та ін.), але також і з інтелектуальною активацією (живопис, читання, вирішення складних інтелектуальних завдань та ін.). Такі види діяльності сприяють подоланню надмірної напруги та відновленню психоемоційного благополуччя, без якого гармонійне становлення особистості є неможливим (Martell C., Dimidjian S. & Herman-Dunn R. 2010). Нарешті, можливість досягати успіху в певних видах діяльності, будучи однією з форм ресурсних активностей, дозволяє особі усвідомлювати власну цінність та впливає на становлення ставлення до себе та до навколишнього світу, що є ключовими компонентами когнітивної сфери.

Отже, очевидним є те, що кожна з трьох особистісних сфер не лише включає параметри, без реалізації яких гармонійне становлення особистості є неможливим, але й є тісно пов'язаною з двома іншими. Це дозволяє припустити, що у разі депривації однієї з цих сфер в період особистісного становлення, можливою є компенсація її функціонування за рахунок активації двох інших. Така ідея склала методологічну основу розроблених нами заходів, спрямованих на корекцію відхилень і порушень в процесі особистісного становлення підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначення критеріїв гармонійного особистісного становлення підлітків дозволило розробити модель цілеспрямованого психологічного впливу, мета якого полягає в полегшенні перебігу кризового етапу особистісного становлення в підлітковому віці та формуванні суб'єктивного відчуття задоволеності підлітків власним життям. Досягнення зазначеної мети стало можливим за рахунок реалізації наступних завдань: 1) виокремити аспекти психічного життя підлітків, порушення яких деструктивно впливає на загальний процес особистісного становлення підлітків; 2) визначити загальну методологію та підібрати окремі методи і техніки психокорекційної роботи, спрямованої на усунення зазначених вище порушень; 3) на основі розробленої методології створити програму психокорекційної роботи з підлітками; 4) емпірично перевірити ефективність такої роботи з підлітками, чие особистісне становлення відбувається в межах онто- та дизонтогенезу.

Програма психологічної корекції реалізувалась в 6 етапів. Кожен етап тривав 1 тиждень та передбачав 1 групову психокорекційну зустріч та самостійне опрацювання набутих навичок. Запрограмована тривалість зустрічей — 2 астрономічних години. Втім, можливим є корегування формальних аспектів реалізації програми. Зокрема, з метою її інтеграції у навчально-виховний процес загальноосвітніх та спеціальних шкіл, можливим є поділ роботи над кожним етапом на 3 академічні години (3 уроки). При цьому рекомендованим є проведення зустрічей, присвячених одному змістовому блоку, в межах одного тижня.

В ході групових зустрічей відбувалось обговорення тематики роботи на тиждень, ознайомлення з новими техніками і способами діяльності, тренувальне відпрацювання навичок та їх застосування. Крім того, на початку кожної наступної зустрічі проводилось обговорення результатів самостійної роботи протягом тижня, уточнення та корегування цілей та алгоритмів їх реалізації. Водночас, самостійна робота передбачала впровадження набутих в тренінгових умовах навичок у реальне повсякденне життя та аналіз ефективності даного процесу за допомогою тестових та інших моніторингових завдань, а також стандартизованих самозвітів.

На першому етапі відбувалась соціалізація підлітків у психокорекційну роботу. При цьому значна увага приділялась психоедукації стосовно питань особистісного становлення, психологічних особливостей підліткового віку та загальних принципів підтримання психоемоційного благополуччя. Критерієм ефективності реалізації першого етапу стало розуміння учасниками мети корекційної роботи та доцільності власної участі у ній. В якості домашнього завдання на даному етапі підліткам пропонувалось за допомогою спеціально розроблених стандартизованих бланкових форм для самозвіту визначити власні особистісні якості, а також типові для себе думки і переконання та ін.

Другий етап роботи було присвячено відновленню психологічного ресурсу учасників. При цьому ми виходили з припущення, що порушення гармонійності особистісного становлення призводить до підвищення психоемоційної напруги, яка, своєю чергою, знижує загальну якість життя. Тому, переходу до активної глибинно-орієнтованої роботи передували блок занять, спрямований на підвищення рівня суб'єктивного благополуччя за рахунок регулярного практикування ресурсних поведінкових активностей. На даному етапі учасники складали списки поведінкових активностей, що є ресурсними для них та планували способи їх впровадження у своє повсякденне життя. Домашнім завданням на цьому етапі стало звітування про щоденне практикування ресурсних актив-

ностей та моніторинг змін в психоемоційному стані, що супроводжували таку діяльність.

На третьому етапі відбувалась робота на рівні афективної сфери. При цьому основна увага приділялась формуванню емоційної компетентності учасників, тобто опануванню ними навичок розпізнавання власних емоцій та вміння конструктивно їх виражати, а також розуміти емоції та переживання інших. Зазначені навички є не лише необхідними складовими гармонійного становлення емоційності, але і детермінантами соціальної успішності суб'єкта. Адже емоційна компетентність (як результат розвиненого емоційного інтелекту), дозволяє індивіду краще розуміти оточуючих, розпізнавати їх афективні стани та обирати доцільні стратегії інтерперсонального реагування. Зважаючи на те, що комунікація з однолітками є провідною діяльністю у підлітковому віці, можна припустити, що її успішність визначає особливості формування низки особистісних якостей та проявів, таких як ставлення до себе та навколишнього предметного і соціального світу, відкритість новому, толерантність до невизначеності та ін. Тому особливої актуальності набуває розвиток комунікативної компетентності саме в підлітковому віці, особливо у випадках, коли спостерігається порушення загальної гармонійності процесу особистісного становлення. Критерієм ефективності роботи на даному етапі стало сформоване вміння учасників розпізнавати власні емоції та управляти ними, а також розуміти емоції інших і конструктивно на них реагувати.

Психокорекційні втручання на четвертому етапі роботи відбувались на рівні когнітивної сфери особистості. В даному контексті було приділено увагу розвитку в учасників навичок розпізнавання різних типів когніцій та опануванню технік роботи з автоматичними думками. Саме автоматичні думки є первинним фактором, що визначає особливості реагування індивіда на ситуації, події та інших людей. При цьому, негативні автоматичні думки пригнічують загальний емоційний стан, знижують рівень домагань особистості та її готовність до активної діяльності (Westbrook D., Kennerley H. & Kirk J., 2007). Тому критерієм ефективності роботи учасників на даному етапі стало розуміння ними доцільності дистанціювання від некорисних думок та вміння його практикувати, а також усвідомлення того, які види ментальної активності є ресурсними саме для них. Реалізація таких ментальних активностей з метою відновлення власного психологічного благополуччя стало домашнім завданням для учасників на цьому етапі.

На п'ятому етапі роботи фокус уваги знов змістився на поведінкову сферу. Проте, якщо раніше поведінкові активності використовувались лише у якості джерела ресурсних переживань, то тепер даний блок психокорекційної роботи передбачав

створення і втілення у життя нових поведінкових стратегій, розроблених учасниками з урахуванням власних життєвих цілей та цінностей. Втілення таких стратегій є можливим лише у випадку наявності деталізованого поетапного плану дій. Тому робота в груповому форматі передбачала обговорення учасниками своїх життєвих стратегій та створення деталізованих планів їх реалізації, а в якості домашнього завдання на п'ятому етапі передбачався самомоніторинг виконання запланованих поведінкових активностей.

Останній етап психокорекційного процесу було присвячено оцінці отриманих результатів та підведенню підсумків. При цьому відбувалось не лише узагальнення набутого досвіду, але й формування довгострокової життєвої перспективи з урахуванням нових навичок та умінь. Після останньої корекційної зустрічі учасники також отримували домашнє завдання, орієнтовний час роботи над яким складав півроку після завершення безпосередньої групової взаємодії. Тобто, якщо до цього, звітуючи про свої успіхи, невдачі, знахідки та інсайти перед іншими членами групи учасники несли перед ними умовну відповідальність за впровадження опанованих навичок, то пізніше такий зовнішній фактор контролю нівелювався. Таким чином відбувалась інтерналізація набутого досвіду та переміщення локусу контролю з зовнішнього у внутрішній план.

Матеріально-технічне оснащення, необхідне для організації психокорекційної роботи, включало окрім традиційних для такої діяльності приміщення, канцелярського приладдя та ін., також і спеціально розроблені друковані брошури, які мали назву «Щоденник пошуку себе справжнього». Такі щоденники включали шість розділів, відповідно до шести етапів роботи та вмщували такі елементи: 1) коротку інформаційну довідку, присвячену тематиці роботи в межах кожного етапу; 2) завдання для домашнього опрацювання та стандартизовані форми для звітування про їх виконання; 3) тестові завдання для перевірки ефективності засвоєння нових знань та успішності впровадження у практику нових навичок; 4) шкали та опитувальники для моніторингу динаміки змін, що відбуваються з особою, а також для більш глибокого самопізнання; 5) відкриті запитання та завдання у форматі есе, спрямовані на стимулювання учасників до рефлексії, глибокого аналізу власних вчинків, почуттів та думок, пошуку своїх ресурсів та точок до зростання. Заповнення таких щоденників відбувалось протягом тижня між зустрічами, а також протягом шести місяців після останньої зустрічі, оскільки, як було зазначено, домашні завдання останнього етапу роботи були відтермінованими у часі та передбачали довготривалу самостійну роботу підлітків, спрямовану на впровадження у своє повсякденне життя набутих знань та навичок.

Описану програму корекційного впливу було впроваджено у роботу з чотирма групами підлітків, перші три з яких відрізнялися за специфікою роботи аналізаторів: група А — підлітки, які мають порушення слуху, група Б — підлітки, які мають порушення зору, група В — підлітки, які не мають порушень у роботі аналізаторів, а четверта являла собою інтегровану групу, котра включала підлітків з порушеннями слуху та їх однолітків, які не мають таких порушень. Таким чином було перевірено можливості використання даної методики в контексті інклюзивної роботи.

Як було зазначено вище, загальна логіка психокорекційного процесу була ідентичною для усіх груп учасників. Проте технічно та процесуально програма роботи зазнавала деяких модифікацій, залежно від психологічних та психофізіологічних особливостей представників цільової аудиторії.

Так при роботі з підлітками, які мають порушення зору не використовувались бланкові форми для письмових самозвітів. Натомість учасникам пропонувалось робити короткі стандартизовані аудіозвіти про виконання домашніх завдань та оперувати ними в ході очних групових зустрічей. Особливість роботи з підлітками, які мають порушення слуху полягала в присутності перекладача-дактилолога на всіх корекційних заняттях з метою налагодження безперебійної комунікації між психологом та учасниками групи. Крім того, текстове наповнення бланків самозвіту, формулювання завдань та теоретичних довідок було максимально спрощене та адаптоване з урахуванням особливостей розвитку мовлення осіб даної категорії. Робота четвертої, інклюзивної, групи також відбувалась за участі перекладача дактилолога, але з використанням повних, неадаптованих бланкових методик для всіх учасників. При цьому, в ході очних зустрічей особам, які мають порушення слуху пропонувались додаткові деталізовані роз'яснення до кожного завдання. Використання єдиних бланків, а, відповідно, й ідентичних завдань та шкал для вимірювання дало змогу уніфікувати психокорекційний процес та зробити його результатом придатними для універсальної статистичної обробки.

Загалом психокорекційну роботу такого формату було проведено з 10 групами підлітків, серед яких 4 тренінги для підлітків з групи В, 3 тренінги для групи А, 2 тренінги для групи Б та 1 тренінг для інклюзивної групи, яка включала представників груп А і В. Крім того, розповсюдження вірусу COVID-19 та пов'язані із цим карантинні обмеження обумовили доцільність пошуку альтернативних форм психологічного впливу, спрямованого на гармонізацію особистісного становлення підлітків. Тому було розроблено онлайн-програму психокорекційної роботи, реалізація якої передбачає в дистанційний формат.

Методологічна основа та загальна структура онлайн-програми відповідала аналогічним параметрам представленої вище програми очної групової психокорекційної роботи. Водночас, дистанційний формат діяльності детермінував впровадження деяких змін та модифікацій як технічного, так і змістового характеру. Так, інформація, котра в ході очних групових зустрічей презентувалась ведучим в інтерактивній формі, при онлайн-роботі була замінена відеозаписами з роз'ясненнями та психоедукацією щодо проблем становлення особистості та особистісних сфер, які визначають специфіку перебігу цього процесу. Крім того, учасники мали змогу ознайомитись з відеоінструкціями щодо виконання домашніх завдань до кожного блоку тренінгової роботи.

Загальна кількість підлітків, що взяли участь у роботі в онлайн форматі склала 42 особи, що відповідає обсягу трьох очних психокорекційних груп. Усі підлітки, яким було запропоновано долучитися до такої роботи, належали до групи В, тобто не мали порушень у роботі аналізаторів. Таке рішення було прийняте з огляду на те, що попри універсальне змістове наповнення корекційних програм, їх формальна та процесуальна організація має суттєво відрізнитись для роботи учасників, які мають порушення слуху і зору. Тож перспективною може бути адаптація таких програм з модифікацією текстового наповнення та залученням перекладачів-дактилологів (для підлітків з групи А), а також трансформацією візуального матеріалу в аудіальний (для представників групи В).

Рішення про залучення підлітків до психокорекційної роботи приймалось на основі наявності в них порушень в одній з трьох особистісних сфер (когнітивної, афективної та поведінкової). У якості критеріїв ефективності реалізації програм використовувались показники суб'єктивних шкал задоволеності життям. Відомості до таких шкал вносились підлітками на початку кожного заняття та обговорювались у групі. Це дозволило проводити постійний моніторинг динаміки змін, що відбувались у психоемоційному стані учасників, та, у разі необхідності, вносити у програму допустимі корективи.

Статистичний аналіз даних відбувався з використанням t-критерію Стьюдента для залежних вибірок. Вибір даного методу було обумовлено його придатністю для перевірки гіпотези про те, що середні значення двох генеральних сукупностей, з яких вилучені порівнювані залежні вибірки, відрізняються одна від одної. При цьому припускається можливість порівняння результатів, отриманих на одній вибірці в різних темпоральних точках (напр., до певного впливу та після нього). У *табл. 1* представлено показники t-критерію Стьюдента, а також середні величини та стандартні відхилення для кожної з п'яти груп респондентів.

Статистичні значення показників ефективності реалізації психокорекційної програми

Група респондентів	До тренінгу		Після тренінгу		t*
	M	SD	M	SD	
Група А	51,0000	16,0010	61,5000	14,5884	7,600
Група Б	49,4286	14,8310	67,6667	13,6504	7,891
Група В (офлайн)	46,3273	16,4723	54,4364	15,8439	4,114
Група В (онлайн)	48,3571	15,1623	61,3571	15,1976	4,866
Група А+В	50,6429	15,0569	63,5000	13,6481	2,951

\* Всі показники t-критерію є значимими на рівні  $>0,05$

Узагальнюючи динаміку змін показників за шкалою суб'єктивної задоволеності життям, можемо стверджувати, що показники t-критерію для програми психологічної корекції є статистично значимим підтвердженням доцільності та ефективності її впровадження (табл. 1). При цьому найбільш високими є показники для груп респондентів, чие особистісне становлення відбувається в контексті дизонтогенезу. Отже, психокорекційна робота є дієвим інструментом зняття психоемоційної напруги та підвищення рівня суб'єктивної задоволеності життям для підлітків, які мають порушення слуху ( $t=7,600$ ) і зору ( $t=7,891$ ). Тобто дана категорія респондентів виявилась найбільш відкритою для тривалого організованого психокорекційного впливу, готовою до активної взаємодії в межах тренінгової роботи та налаштованою на позитивні зміни.

Достатньо високі показники позитивних змін продемонстрували також підлітки з групи В, які працювали офлайн ( $t=4,114$ ) та онлайн ( $t=4,866$ ).

Найменшими, хоча і статистично значущими, виявились показники t-критерію для інтегрованої групи А+В ( $t=2,951$ ). Водночас результати спостереження та фіксації об'єктивних досягнень учасників в часі корекційної роботи свідчать про достатньо високу ефективність діяльності даної групи в контексті корекції порушень, які обумовили включення респондентів до тренінгу. Тобто, в межах даної групи реалізуються дві тенденції: 1) незначне підвищення рівня суб'єктивної задоволеності життям; 2) ефективне усунення факторів патологізації особистісного становлення. Відповідно, реалізуючи надалі психокорекційну роботу в інклюзивному форматі варто звертати особливу увагу на загальний психоемоційний стан учасників та вживати додаткових заходів для його покращення.

**Висновки.** Результатом теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особистісного становлення підлітків стало створення програм психологічної профілактики та корекції, спрямованих на відновлення і підтримання гармонійності даного процесу. До участі у психокорекційних заходах були запрошені підлітки, становлення особистості яких є патологізованим за двома або

більше критеріями. Робота такого формату мала на меті корекцію патологічних проявів та відновлення порушеної гармонійності особистісного становлення.

Методологічна концепція, що лягла в основу психокорекційної програми передбачала універсальний підхід при роботі як в контексті онтогенезу, так і в контексті дизонтогенезу. Тобто при роботі з підлітками з кожної з трьох досліджуваних груп використовувались аналогічні методи, які в деяких випадках передбачали окремі модифікації технічного характеру, спрямовані на їх адаптацію для роботи з підлітками, які мають порушення слуху і зору. Крім того, окремі елементи були адаптовані для роботи в змішаних групах в контексті інклюзивного освітнього простору.

З огляду на загальнонаціональний карантин 2020 року та пов'язані з ним труднощі у проведенні очної тренінгової роботи, було розроблено онлайн-програми психологічної корекції, реалізація якої можлива у дистанційному форматі. Методологічна основа та загальна структура онлайн-програми відповідала аналогічним параметрам програм очної групової роботи. Водночас дистанційний формат діяльності детермінував впровадження деяких змін та модифікацій як технічного, так і змістового характеру.

Результати впровадження розроблених офлайн- та онлайн-програм у практику свідчать про їх високу ефективність та доцільність подальшого практичного використання. Так, максимально ефективно програму психологічної корекції було реалізовано з підлітками, які мають порушення слуху і зору. Такі показники свідчать про те, що даній категорії осіб властиві більш розвинуті компенсаторні механізми, активація яких психологом-тренером в межах корекційного процесу дозволяє їм швидше долати патологічні прояви особистісної сфери. Достатньо високими виявились також показники ефективності психокорекційної роботи у форматі онлайн. Перспективи подальших досліджень у цій сфері ми вбачаємо у вдосконаленні онлайн-програм психологічної корекції та її адаптації для роботи з підлітками, які мають порушення зору і слуху.



## ДЖЕРЕЛА

1. Арнц А. Схема-терапія: модель роботи з частками. Львів: Галицька видавнича спілка, 2020. 264 с.
2. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер. 2012. 464 с. ISBN 5314000679.
3. Круглова Т.Е. Особенности эмоциональной сферы подростков с разной успеваемостью. *Молодой ученый*. 2017. № 9 (143). С. 281–284.
4. Литвиненко О.О. Взаємозв'язок когніцій та емоцій підлітків у контексті їх особистісного становлення. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 4. С. 159–168. DOI: 10.31108/1.2020.6.4
5. Лукьянова И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 4. С. 41–47.
6. Beck, A. (2014). *Depression: Causes and Treatment*, Second Edition. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
7. Caspi, A., Roberts, B. & Shiner, R. (2005) Personality Development: Stability and Change. *Annual Reviews of Psychology*. P. 453–571.
8. Greenberg, L. & Paivio, S. (2007). *Working with Emotions in Psychiatry*. New York: The Guilford Press.
9. Martell, C., Dimidjian, S. & Herman-Dunn, R. (2010). *Behavioral Activation for Depression: a clinician's guide*. The Guilford Press. New York.
10. Westbrook, D., Kennerley, H. & Kirk, J. (2007). *An Introduction to Cognitive Behavioural Therapy*. London: Sage Publications.
11. World Health Organization (2016). *Intervention Guide for Mental, Neurological and Substance Use Disorders in Non-Specialized Health Settings*. ISBN: 9789241549790.

## REFERENCES

1. Arnts, A. (2014). Skhema-terapiia: model roboty z chastkamy [Scheme-therapy: a model of work with particles]. Lviv: Svichado. 264 p. (in Ukrainian).
2. Izard, K. (2012). Psikhologiya emotsii [Psychology of Emotions]. St. Petersburg: Peter, 464 p., ISBN: 5314000679 (in Russian).
3. Kruglova, T. E. (2017). Osobennosti emotsionalnoi sfery podrostkov s raznoi uspevaiemosti [Features of the Emotional Sphere of Adolescents with Different Academic Performance]. *Molodoi uchenyi*, No. 9 (143), pp. 281–284 (in Russian).
4. Lytvynenko, O. O. (2020). Vzaiemozviazok kohnitsii ta emotsii pidlitkiv u konteksti yikh osobystisnoho stanovlennia [The Correlation between Adolescents' Cognitions and Emotions in the Context of Their Personal Formation]. *Psykhologichnyi chasopys*, Volume 6, № 4, pp. 159–168 (in Ukrainian). <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4>
5. Lukianova, I. I. (2011). Bazovyye potrebnosti vozrasta kak osnova razvitiia sotsialnoi kompetentnosti u podrostkov [Basic Needs of Age as the Basis for the Development of Adolescents' Social Competence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, No. 4, pp. 41–47 (in Russian).
6. Beck, A. (2014). *Depression: Causes and Treatment*. Second Edition, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
7. Caspi, A., Roberts, B. & Shiner, R. (2005). Personality Development: Stability and Change. *Annual Reviews of Psychology*, pp. 453–571.
8. Greenberg, L. & Paivio, S. (2007). *Working with Emotions in Psychiatry*. New York: The Guilford Press.
9. Martell, C., Dimidjian, S. & Herman-Dunn, R. (2010). *Behavioral Activation for Depression: a clinician's guide*. The Guilford Press, New York.
10. Westbrook, D., Kennerley, H. & Kirk, J. (2007). *An Introduction to Cognitive Behavioural Therapy*. London: Sage Publications.
11. World Health Organization (2016). *Intervention Guide for Mental, Neurological and Substance Use Disorders in Non-Specialized Health Settings*. ISBN: 9789241549790.

**Е. Литвиненко**

### **ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ОНТОГЕНЕЗА И ДИЗОНТОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

*В статье представлены результаты разработки и апробации тренинговой программы психологической коррекции нарушений гармоничности личностного становления подростков. Специфика программы заключается в ее направленности на работу с тремя основными сферами личности — когнитивной, аффективной и поведенческой — и в методологической ориентации на общие принципы и отдельные методики когнитивно-поведенческой терапии. Цель статьи заключается*

в представлении методологической ориентации и содержательного наполнения программы, а также в анализе результатов эффективности ее реализации с тремя группами подростков: теми, которые имеют нарушения слуха и зрения, и теми, кто не имеет нарушений в работе анализаторов. В качестве **методов** исследования были использованы анкетирование и субъективное шкалирование. В ходе статистического анализа данных происходило сравнение двух выборок с помощью t-критерия Стьюдента, анализа средних величин и стандартных отклонений. Полученные **результаты** свидетельствуют о высокой эффективности тренинговой работы с каждой из исследуемых категорий подростков, а также о возможности и целесообразности ее использования как в формате групповой работы, так и в дистанционном режиме. **Выводы.** Описанная программа психологической коррекции может быть использована для практической работы с подростками, чье личностное становление происходит как в контексте онтогенеза, так и дизонтогенеза. Перспективы дальнейшей деятельности в этом направлении заключаются в совершенствовании дистанционной модификации программы и в разработке специфических алгоритмов ее реализации на базе существующих интернет-площадок, предназначенных для такой работы.

**Ключевые слова:** дизонтогенез, личностное становление, онтогенез, подростковый возраст, психокоррекция, тренинг.

**О. Lytvynenko**

#### **THE TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION IN THE CONTEXT OF ONTOGENESIS AND DYSONTOGENESIS OF PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS**

The article presents the results of training program creation and testing. The program of psychological correction is aimed at harmonizing of the adolescents' personal development. The specificity of the programme lies in its focus on working with three main spheres of personality: cognitive, affective and behavioural, as well as in the methodological focus on general principles and separate methods of cognitive-behavioural therapy. **The aim of the article** is to present the methodological orientation and content of the program, as well as to analyse the results of its implementation within three groups of adolescents: those who have hearing and visual impairments, and those who do not have impairments of analysers. Questionnaires and subjective scaling were used as **research methods**. During the statistical analysis of the data, the two samples (before and after the training work) were compared using Student's t-test, analysis of mean indexes and standard deviations. The obtained **results** testify the high efficiency of training work with each of the adolescents' categories, as well as the possibility and feasibility of its use in the format of group work (face-to-face meetings) and in the distance format using specially designed online tasks. The most effective program of psychological correction was implemented with adolescents who have hearing and visual impairments. Such data indicates that this category of people has more developed compensatory mechanisms, the activation of which within the correctional process allows them to overcome the pathological manifestations of personal sphere. The indicators of the effectiveness of psychological correction in the online format were also quite high. **Conclusions.** The described program of psychological correction can be used for practical work with adolescents whose personal development occurs both in the context of ontogenesis and in the context of dysontogenesis. Prospects for further activities in this sphere are to improve the online modification of the program and to develop the specific algorithms for its implementation on the basis of existing Internet platforms designed for such work.

**Key words:** adolescence, dysontogenesis, ontogenesis, personal development, psychological correction, training.

Стаття надійшла до редакції 03.11.2020 р.

Прийнято до друку 11.11.2020 р.

**Н. Чернуха,**

професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,  
доктор педагогічних наук, професор  
nm\_chernukha@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-2184-7406

**А. Слабковська,**

здобувач кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
flower225@meta.ua

ORCID iD 0000-0003-4483-0623,

## **СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК СУЧАСНА НЕОБХІДНІСТЬ ДЛЯ БАТЬКІВ-УСИНОВИТЕЛІВ**

*У статті узагальнено наукові роботи щодо соціальної відповідальності, розглянуто її структуру. Визначено два основні типи — реальна і потенційна. Метою публікації є узагальнення результатів дослідження з тематики соціальної відповідальності, виокремлення основних особливостей соціальної відповідальності батьків-усиновителів. Репрезентовано систему заходів щодо охорони дитинства в Україні, яка передбачає визначення основних правових, економічних, організаційних, культурних та соціальних засад щодо охорони дитинства, удосконалення законодавства про правовий і соціальний захист дітей, приведення його у відповідність з міжнародними правовими нормами у цій сфері. Зроблено висновок про те, що наявність соціальної відповідальності батьків-усиновителів є запорукою стратегічних і тактичних цілей процесу усиновлення.*

**Ключові слова:** соціальна відповідальність, усиновлення, батьки-усиновителі, реальна соціальна відповідальність, потенційна соціальна відповідальність.

© Чернуха Н., Слабковська А. 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

Останнім часом ми можемо спостерігати суттєві зміни у соціальному житті суспільства, які роблять акцент на проблемі виконання батьками обов'язків щодо виховання своїх дітей. Перед соціальною наукою і практикою постала проблема контролю батьківських обов'язків у сучасному світі, враховуючи кількість розлучень, або постійною роботою обох батьків (або одного). Враховуючи названі нюанси, можемо сказати, що з'являється проблема приділення недостатньої уваги навчанню і вихованню дітей. Саме тоді порушується традиційний лад суспільства: поява нетрадиційних сімей.

Погоджуємося з думкою, що соціальна відповідальність сучасного покоління людей виникає за зміну ідеології функціонування суспільства, за зміну підходів в споживанні ресурсів сьогодні заради перспектив існування та розвитку людства в майбутньому. Саме усвідомлення та застосування соціальної відповідальності робить можливим зміну ідеології і пріоритетів у способі життя

людини та виробництві матеріальних благ з відмовою від цілей і стандартів суспільства споживання з формуванням суспільства на принципах духовності і культури, пошуку та впровадження інноваційних ресурсозберігаючих технологій тощо. Слідування ідеології та принципам сталого розвитку обумовлює при відповідальному ставленні та запровадженні в системі управління попередження та пом'якшення глобальних криз — економічної, енергетичної, продовольчої, екологічної, антропологічної тощо (Амоша О., 2011).

Питання відповідальності громадянина перед суспільством порушувалося ще в античності. Наприклад, у працях «Держава», «Закони», «Політика» Платон стверджував, що відповідальність перед суспільством це моральний обов'язок перед державою, формуванню якого сприяють етичне виховання та філософські роздуми. Платон у своїх репрезентує нам подвійний характер відповідальності, такий як: моральний і законний (рис. 1).

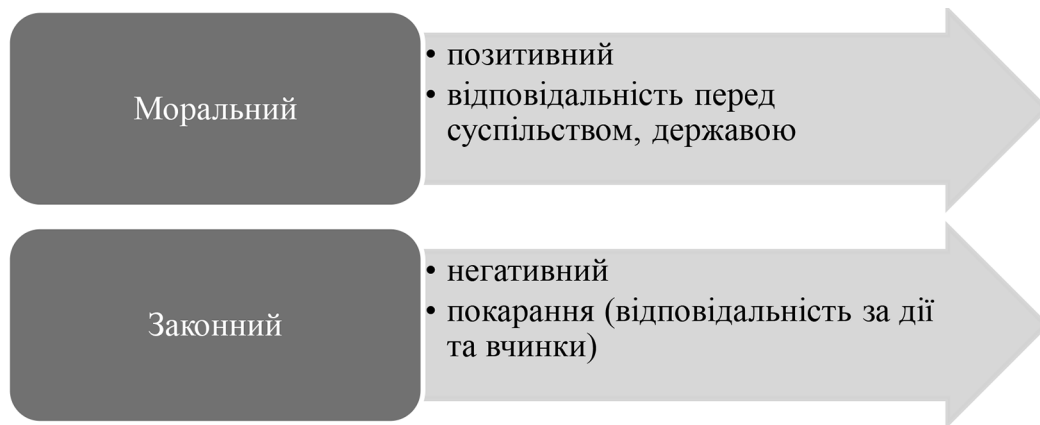


Рис. 1. Відповідальність за Платоном

Арістотель розглядає відповідальності у контексті проблематики взаємостосунків держави та громадянина. У його праці «Політика» держава виступає як об'єднання вільних громадян, що є «відносним цілим», повноцінне функціонування якого пов'язане персонально з кожним із громадян. Наголошуючи на різниці між діями та вчинками, підставою відповідальності дослідник вважає саме вчинки. Усі істоти у світі, стверджує він, виконують дії — лише людина здійснює вчинки, які у разі порушення закону характеризуються як протизаконні (Охріменко О.О., Іванова Т.В., 2015).

Аналізуючи вищесказане можемо стверджувати, ефективне керування державою буде лише тоді, коли кожен представник суспільства буде нести відповідальність не тільки перед собою, а й перед державою.

Соціальна відповідальність держави базується на її обов'язках щодо прийняття та виконання законів, нормативних та правових документів, що спрямовані та забезпечують збереження, ефективне використання людських та природних ресурсів, додержання та реалізацію у повному обсязі державних соціальних гарантій та державних соціальних стандартів; створення умов та можливостей формування та накопичення людського та соціального капіталу (Грищук В.К, 2012).

Соціальна відповідальність — це волевиявлення, яке визначається певною поведінкою щодо дотримання усвідомлених обмежень та соціальних норм, гарантує безпеку та прогресивний розвиток, забезпечує узгодження інтересів суб'єктів, задіяних у суспільних відносинах та управлінні ними (Грищук В.К, 2012).

Соціальна відповідальність багатоаспектна та багаторівнева за своєю структурою. Вона виявляється на особистісному рівні через ступінь громадянської зрілості особистості та є базовою для інших рівнів. Від світосприйняття та усвідомлення людиною своєї значущості у світових перетвореннях, від її прагнення до перетворень у всіх сферах своєї життєдіяльності залежать її прояви на інших рівнях (Грищук В.К, 2012).

Метою даної публікації є узагальнення результатів дослідження з тематики соціальної відповідальності і виокремлення на цій основних особливостей соціальної відповідальності батьків-усиновлювачів.

Соціальна відповідальність виступає невід'ємним елементом сучасного суспільства, де вчинки і відповідальність перебувають у постійному взаємозв'язку. А отже, вважаємо за необхідне виокремити структуру соціальної відповідальності (рис. 2).

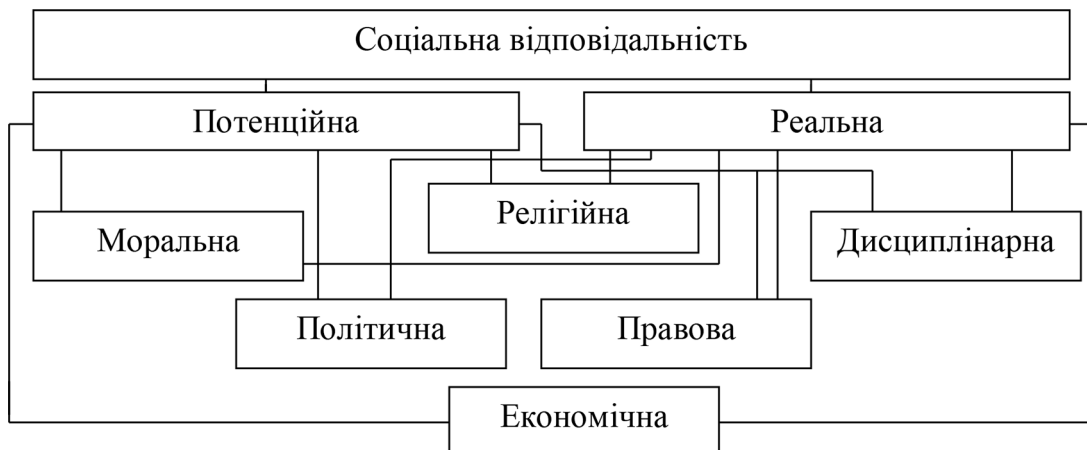


Рис. 2. Структура соціальної відповідальності

Під реальною соціальною відповідальністю слід сприймати відповідальність з точки зору особистого чинника. Здійснивши певний вчинок — ти повинен усвідомити наслідки відповідно до існуючих соціальних норм. Такі наслідки можуть нести як позитивний, так і негативний характер (негативний характер відповідальності виникає через неспівпадіння зробленого з пануючими нормами суспільства).

Під потенційною соціальною відповідальністю розуміємо наявність дієвого контролю з боку суспільства, яке в свою чергу має належно регулювати всі існуючі види відповідальності, які існують у ньому. Соціальна відповідальність починається з усвідомлення особистих наслідків будь-яких дій чи вчинків кожним елементом суспільства (кожною людиною).

Маючи два основні типи (реальна і потенційна) соціальної відповідальності, виокремимо їхні основні різновиди, такі як: моральна, релігійна, дисциплінарна, політична, правова, економічна тощо. Моральна відповідальність виникає у випадку порушення традицій, звичаїв, норм культури та естетичних норм. Вона відображається у суспільному осуді та соціальному відмежуванні від суб'єкта, що порушує чи ухиляється від виконання норми поведінки. Політична відповідальність настає при порушенні норм, дотримання яких покладається суспільством на публічного політика. Корпоративна відповідальність настає у випадку порушення корпоративних правил, які прийняті певною соціальною структурою та не мають правового значення. Релігійна відповідальність засновується на нормах, що регламентують порядок відправлення релігійних культів та на вірі у Бога. Всі згадані вище види соціальної відповідальності мають пасивний характер, оскільки негативна реакція з боку суспільства у цих випадках не передбачає примусового впливу на порушника норм. Правова відповідальність настає у випадку порушення норм державно-організованого права. Вона має активний характер, оскільки передбачає активний психологічний вплив на порушника аж до застосування примусового фізичного впливу (Бахтін М., 1986).

Діти — це наше майбутнє. Нам необхідно зробити світ кращим для них, де вони будуть розвиватися, навчатися і виховуватися у безпечному для них світі. Де не буде виникати загрози насильства через інакшу думку або наявні зовнішні відмінності. Саме тоді буде сформовано ідеальне покоління, яке буде здорове і щасливе. Батькам слід розуміти, що належне виконання батьківських обов'язків допоможе змінити наступне покоління на краще, а від так батьки зможуть з гордістю знаходитися у суспільстві.

Сьогодні наше суспільство створює все можливе задля формування здорового і відповідального майбутнього покоління. Для цього уряд враховує правові, економічні, організаційні,

культурні та соціальні засади для забезпечення безпеки дитинства. Сформовані правові норми в Україні відповідають міжнародним нормам захисту дітей і забезпечення їм належних умов для їхнього становлення як повноцінного члена суспільства. Наразі саме батьки повинні зрозуміти, що відсутність з їхнього боку належної опіки, виховання і навчання дітей є порушенням встановлених правових норм, за які батьки будуть нести відповідальність не тільки перед собою і дітьми, а й перед суспільством і державою.

Соціальний працівник спільно з батьками усиновленої дитини, враховуючи специфіку та індивідуальні потреби особистості, вивчають можливі варіанти вирішення проблем, що виникли в процесі усиновлення, різні шляхи досягнення успіху та обирають найефективніші методи. Визначається відповідальність кожної із сторін — як працівника, так і батьків, графік роботи, формулюються конкретні заходи та дати їх реалізації.

Соціальний працівник має право на контролювання виконання обов'язків батьків щодо виховання та розвитку висвітлені у статті 150 Сімейного кодексу України, а саме: батьки зобов'язані виховувати дитину в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу, своєї Батьківщини, піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток, забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, готувати її до самостійного життя. Батьки зобов'язані поважати дитину. Передача дитини на виховання іншим особам не звільняє батьків від обов'язку батьківського піклування щодо неї. Забороняються будь-які види експлуатації батьками своєї дитини, фізичні покарання дитини, а також застосування ними інших видів покарань, які принижують людську гідність дитини (Сімейний кодекс України, 2020).

Наголосимо на тому, що для покращення якості соціальної відповідальності є необхідним покращення соціально-психологічної діагностики потенційних усиновителів та врахування особистісних характеристик (інтересів, захоплень, віку, ставлення до життя, релігійності, життєвого досвіду, рівня розвитку рефлексії, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, виховні уміння та навички, здатність надати захист дитині, долати важкі ситуації, будувати стабільні стосунки; емоційна теплота, комунікативні здібності) та знання специфіки розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Безвесильная А.А., 200).

Саме тому і створюються спеціальні групи, до складу яких входять різноманітні групи спеціалістів системи соціально-педагогічної роботи, які виконують певні функції: керівник, соціальний блок, психологічний блок, педагогічний блок. На основі інформації про усиновлену дитину

складається індивідуальний сімейний план соціально-педагогічної роботи, де окремо визначаються завдання кожного спеціаліста.

Наголосимо, що саме означений вид колаборації різноманітних установ дають змогу підвищити якість соціальної відповідальності батьків-усиновителів. Створивши безпосередньо такий консиліум, поліпшується робота з батьками, навіть дистанційно. Батьки-усиновителі беруть активну участь у корекційному процесі, виконують з дитиною запропоновані на певний період завдання, отримують різноманітні консультації щодо проблем усиновленої дитини, організації розвиваючого середовища вдома. Розуміння того, що вони відповідають не лише перед соціальним педагогом, а перед усіма спеціалістам та адміністрацією закладу, формує у них більшу відповідальність за свої слова та вчинки, зацікавленість розвитком своєї дитини.

Висновок. Усиновлювачам треба принципово усвідомити, що усиновлена ними дитина має такі ж соціальні, емоційні та фізичні необхідності, як і будь-яка дитина у повноцінній сім'ї. Українцям важливим є усвідомлення процесу виникнення цих потреб і розуміння шляхів їх задоволення, особливо якщо ці необхідності на початковому етапі протирічать культурним нормам усиновлювачів.

Ніякі форми влаштування окрім усиновлення не дають змоги суспільству подолати сирітство, як соціальне явище. Соціальне батьківство й материнство має таке ж право на існування, як біологічне. Соціальне батьківство передбачає передачу батьківської відповідальності біологічно не рідним дорослим над дитиною на правах сина чи дочки за спеціальним рішенням суду.

Виконуючи свої обов'язки як батьків-усиновителів потрібно пам'ятати, що будь-які їхні дії повинні опиратися на повагу до дитини та її гідності. Не слід забувати батькам і те, що інтереси батьків повинні завжди бути пов'язаними з інтересами дитини. Сьогоднішні норми суспільства засуджують відмову від дитини за будь-яких умов. Саме тому з'являється відповідальність батьків перед суспільством і державою на законодавчому рівні.

А отже, своєчасність соціальної відповідальності батьків-усиновителів є запорукою стратегічних і тактичних цілей даного процесу. Несвоечасна соціальна відповідальність, а тим більше її відсутність, істотно послаблює ресурс нормативності суспільних відносин, розбалансовує усталені механізми соціального контролю, може провадити до анархічності, непрогнозованості, несталості, охлократії, аномії суспільства як цілісної системи або і знищення її в цілому.

## ДЖЕРЕЛА

1. Амоша О. Соціальна відповідальність в контексті розвитку людського потенціалу. *Держава і суспільство*. 2010. С. 122–27. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pubupr/2011-1/doc/3/01.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pubupr/2011-1/doc/3/01.pdf)
2. Баюра Д.О. Формування системи корпоративного управління на засадах соціальної відповідальності. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Економіка*. 2013. № 10. С. 18–22.
3. Безвесильная А.А. Информационные технологии в профессиональной деятельности социального педагога. *Среднее профессиональное образование*. 2008. № 11. С. 19–22.
4. Байер О. Особливості формування соціальної впевненості дитини. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2013. № 3. С. 25–26; № 4. С. 45–51.
5. Вигонна В. Посвята в батьки: тренінг батьківської ефективності. *Психолог довкілля*. 2012. № 7. С. 20–22.
6. Грищук В.К. Соціальна відповідальність: навч. посіб. / Львівський університет внутрішніх справ, Львів, 2012. 152 с.
7. Сімейний кодекс України від 03.07.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>
8. Охріменко О.О., Іванова Т.В. Соціальна відповідальність: навч. посіб. / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2015. 180 с.
9. Перші запитання про сина і доньку. Путівник для майбутніх усиновителів, прийомних батьків та опікунів. К.: Логос, 2007. 47 с.
10. Ревть А., Гриник І. Особливості соціально-педагогічної роботи з профілактики насильства щодо дітей. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 33–36. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158316>

## REFERENCES

1. Amosha, O. (2010). Sotsialna vidpovidalnist v konteksti rozvytku liudskoho potentsialu [Social Responsibility in the Context of Human Development]. *Derzhava i suspilstvo*, pp. 122–27 (in Ukrainian). [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pubupr/2011-1/doc/3/01.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pubupr/2011-1/doc/3/01.pdf)

2. Baiura, D. O. (2013). Formuvannia systemy korporatyvnoho upravlinnia na zasadakh sotsialnoi vidpovidalnosti [Formation of Corporate Governance Principles for Social Responsibility]. *Visnyk Kyivs'koho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka, Seriia «Ekonomika»*, № 10, pp. 18–22 (in Ukrainian).
  3. Bezvesilnaia, A. A. (2008). Informatsionnye tekhnologii v professionalnoi deiatelnosti sotsalnogo pedagoga [Information Technologies in the Professional Activity of a Social Teacher]. *Srednee professionalnoie obrazovanie*, № 11, pp. 19–22 (in Russian).
  4. Bajyer, O. (2013). Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi vpevnenosti dytyny [Features of Formation of Social Confidence of the Child]. *Praktychnyi psykholog: dytiachyi sadok*, № 3, pp. 25–26; № 4, pp. 45–51 (in Ukrainian).
  5. Vyhonna, V. (2012). Posviata v batky: treninh batkivskoi efektyvnosti [Dedication to Parents: parenting effectiveness training]. *Psykholog dovkillia*, № 7, pp. 20–22 (in Ukrainian).
  6. Gryshchuk, V. K. (2012). Sotsialna vidpovidalnist [Social Responsibility]. *Navchalnyi posibnyk*, Lvivskiy universytet vnutrishnikh sprav, Lviv, 152 p. (in Ukrainian).
  7. Zakon Ukrayiny (2020). «Simeinyi kodeks Ukrainy» vid 03.07.20 [The Family Code of Ukraine dated 03.07.20]. (in Ukrainian).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>
  8. Okhrimenko, O. O., Ivanova, T. V. (2015). Sotsialna vidpovidalnist [Social Responsibility]. *Navch.posib.*, Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut», 180 p. (in Ukrainian).
  9. Pershi zapytannia pro syna i donku. (2007). [A Guide for Future Adoptive Parents, Foster Parents and Guardians]. *Putivnyk dlia maibutnikh usynovyteliv, pryiomnykh batkiv ta opikuniv*, K.: Lohos, 47 p. (in Ukrainian).
  10. Revt, A., Grynyk, I. (2019). Osoblyvosti sotsialno-pedahohichnoi roboty z profilaktyky nasylstva shchodo ditei [Features of Socio-Pedagogical Work on the Prevention of Violence against Children]. *Molod i rynek*, №1 (168), pp. 33–36 (in Ukrainian).
- DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158316>

**Н. Чернуха, А. Слабковская**

#### **СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ-УСЫНОВИТЕЛЕЙ**

*В статье обобщены научные работы по социальной ответственности, рассмотрена ее структура. Выделены два основных типа — реальная и потенциальная. Целью данной публикации является обобщение результатов исследования по тематике социальной ответственности и выделение основных особенностей социальной ответственности родителей-усыновителей. Представленная система мероприятий по охране детства в Украине включает определение основных правовых, экономических, организационных, культурных и социальных основ по охране детства, совершенствование законодательства о правовой и социальной защите детей, приведение его в соответствие с международными правовыми нормами в этой сфере. Сделан вывод, что наличие социальной ответственности родителей-усыновителей является залогом стратегических и тактических целей процесса усыновления.*

**Ключевые слова:** социальная ответственность, усыновление, родители-усыновители, реальная социальная ответственность, потенциальная социальная ответственность.

**N. Chernukha, A. Slabkovska**

#### **SOCIAL RESPONSIBILITY AS A MODERN NECESSITY FOR ADOPTIVE PARENTS**

*The article summarises scientific work on social responsibility. It is emphasised that the social responsibility of the state is one of the mechanisms for ensuring the quality and efficiency of public administration. The functions of the state that reproduce social responsibility are represented, they include: fulfillment of international obligations, achievement of priority national interests and strategic goals of state development, formation of decent living conditions and prospects for human development, etc.*

*The structure of social responsibility is considered. There are two main types (real and potential) of social responsibility. Under real social responsibility should be perceived responsibility in terms of personal factors. By potential social responsibility we mean the presence of effective social control that can ensure that each perpetrator is brought to the appropriate type of social responsibility in cases of violation of social norms, and in personal — a person's awareness of responsibility for the consequences of personal activities.*

*The purpose of this publication is to summarize the results of a study on social responsibility and highlight the main features of social responsibility of adoptive parents. The system of measures for child protection*

*in Ukraine is represented, including: determination of basic legal, economic, organizational, cultural and social principles for child protection, improvement of legislation on legal and social protection of children, bringing it in line with international legal norms in this area. It is concluded that the presence of social responsibility of adoptive parents is a guarantee of strategic and tactical goals of the adoption process. It is emphasized that untimely social responsibility, and even more so its absence, significantly weakens the resource of normative social relations, unbalances the established mechanisms of social control, can lead to anarchy, unpredictability, instability, ochlocracy, anomie of society as a whole system or its destruction.*

**Key words:** *social responsibility, adoption, adoptive parents, real social responsibility, potential social responsibility.*

Стаття надійшла до редакції 16.11.2020 р.

Прийнято до друку 26.11.2020 р.



УДК 378: 364-43

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.13

**Я. Співак,**

доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,  
доктор педагогічних наук, доцент  
yaroslavspivak777@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-6263-535X

**Л. Співак,**

доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
yaroslavspivak777@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-0642-333

**О. Кузнецов,**

здобувач бакалаврського рівня вищої освіти  
спеціальності 232 «Соціальне забезпечення»  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
kuznecova2020@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-8645-9848

**Є. Бєседіна,**

здобувач бакалаврського рівня вищої освіти  
спеціальності 231 «Соціальна робота»  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
elizaveta.besedina0601@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-3260-9489

**К. Дудник,**

здобувач бакалаврського рівня вищої освіти  
спеціальності 231 «Соціальна робота»  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
katedudnik2000@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-9486-9177

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті схарактеризовано сучасні проблеми підготовки до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Показано складність розв'язання завдання формування професійно компетентних майбутніх соціальних працівників, здатних до ефективної професійної діяльності. Проаналізовано останні наукові дослідження, присвячені проблемам підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців до професійної діяльності. Схарактеризовано сучасні вимоги до професійної діяльності соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Виявлено невідповідність професійної підготовки соціального працівника сучасним вимогам ринку праці. Визначені основні риси соціального працівника з захисту прав молоді, а також першочергові вимоги до професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Зосереджена увага на функціях, знаннях, уміннях, навичках та професійно значущих особистісних якостях сучасного соціального працівника. Виокремлено основні методи видів діяльності соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Намічені перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.*

**Ключові слова:** перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, професійні вимоги, професійна діяльність, професійна компетентність, професійна підготовка, соціальний працівник, соціальні працівники із соціального захисту прав молоді, соціальна робота.

© Співак Я., Співак Л., Кузнецов О., Беседіна Є., Дудник К., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Сучасний стан України в умовах спаду економіки, зростання показників бідності, соціальної нерівності та незахищеності населення вимагає вирішення вкрай складного завдання — формування професійно компетентних майбутніх соціальних працівників нової генерації, здатних до ефективної професійної діяльності. Через це зараз особливо бракує наукових досліджень та практичних розробок, спрямованих на перспективний розвиток і вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, які б відповідали об'єктивним вимогам ринку праці — мобільних, з широким колом професійних та надсучасних компетенцій. Складність вирішення питання підготовки таких фахівців обумовлена ще й тим, що у своїй професійній діяльності їм необхідно забезпечувати умови для розвитку особистості молодої людини, а це дуже не просто зробити тоді, коли державна молодіжна політика України сьогодні не спроможна захистити права молодого покоління.

**Мета статті** — з'ясувати сучасні проблеми та виділити перспективні напрями підготовки соціальних працівників до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Якісна підготовка особистості високопрофесійного сучасного соціального працівника набуває особливого значення в умовах активних суспільних трансформацій та втрати орієнтирів молодого покоління. Його діяльність має бути направлена на інтеграцію в суспільство молодої людини як особистості, гармонізацію соціальної взаємодії з молоддю, яка потребує цього, у всіх сферах суспільства та на налагодження її соціалізації. Проблеми пошуку найбільш дієвих методів та інструментів професійної діяльності соціальних працівників останнім часом привертають пильну увагу наукової спільноти. Особливе значення для вирішення соціальних проблем сучасної молоді та для допомоги їй у складних ситуаціях має професійна діяльність соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Проблемам підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців до професійної діяльності присвячені праці В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, С. Сисоевої та ін. Формуванню професійної компетентності соціальних педагогів приділяли увагу: А. Капська, О. Карпенко, Т. Спіріна, Є. Холостова та ін. Маловивченими залишаються

сучасні професійні вимоги до соціальних працівників із соціального захисту прав молоді, бракує нових ідей щодо формування професійної компетентності у системі професійної підготовки таких фахівців

Одним із головних стратегічних напрямків економічного розвитку України має бути вирішення важких життєвих ситуацій та соціальних проблем молодого покоління завдяки сучасній професійній діяльності соціальних працівників із соціального захисту прав молоді. Їх діяльність повинна бути спрямована на індивідуальну або групову підтримку та стабілізацію суспільного життя і потреб молодого покоління, яка визначається основним стратегічним ресурсом розвитку економіки країни.

Для реалізації професійних функцій, соціальному працівнику із соціального захисту необхідно виконувати сукупність операцій в різноманітних соціальних службах установ, відомств, медичних та освітніх закладах, будинках сімейного типу та ін. В даний час значна частина центрів соціального обслуговування — це багатофункціональні установи, які мають надавати різним категоріям громадян різноманітні види послуг: соціально-медичні, психолого-педагогічні, соціально-побутові, юридичні, тощо. Сьогодні соціальна робота набуває нового звучання, її метою стає не тільки допомога і підтримка соціально вразливих категорій населення, а й створення умов для соціальної стабільності в суспільстві, активізації людського капіталу, розвитку потенціалу молодих людей. Відтак, людина стає не тільки об'єктом соціальної роботи, але й її суб'єктом.

Сучасні практики соціальної роботи свідчать про те, що в діяльності установ соціального захисту населення необхідно впроваджувати інноваційні технології, які спрямовані на підвищення активності людей, пошук додаткових ресурсів, поліпшення міжвідомчої взаємодії та розвиток громадських ініціатив.

Враховуючи те, що сучасна система надання соціальних послуг в Україні недостатньо ефективна, набуває нового формату співпраця соціальних працівників з громадськими, благодійними та релігійними організаціями, які займаються реалізацією інноваційних проєктів та займаються роботою з запобігання складних життєвих ситуацій у молоді. Головною метою такої сумісної соціальної роботи має бути підвищення власних

ресурсів молоді людини для виникнення можливостей зі самостійного вирішення особистих проблем. Соціальним працівникам із соціального захисту прав молоді необхідно розвивати взаємовідносини з недержавними соціальними інституціями, які знаходяться поза впливом державного директивного регулювання, для забезпечення умов самореалізації індивідуальних або колективних інтересів.

Відповідальність за свої рішення, що безпосередньо впливають на життя іншої людини, вміння аналізувати за допомогою професійного мислення кожну окрему ситуацію та її можливі наслідки, мати відповідну психологічну підготовку для роботи в соціальній сфері — такими повинні бути основні риси соціального працівника з захисту прав молоді.

Відома вітчизняна дослідниця А. Капська говорить про те, що розвиток та становлення соціальної роботи пов'язані з порушенням традиційних для України механізмів соціального регулювання та взаємодії, із загостренням міжнародних відносин та еміграційних процесів. На її переконання, «така ситуація погіршена й тим, що в останній період зіткнулися різні концепції і стратегії соціальної передумови суспільства та розвитку соціальної роботи» (Капська А.Й., 2004, с. 14). Відтак, наша держава має забезпечити створення новітніх сучасних установ для соціальної роботи з молоддю, з врахуванням вищезазначених проблем соціально незахищених верств населення України.

На думку Є. Холостової, «соціальний працівник має бути професіоналом, який реалізує напрями соціальної політики держави на основі соціального захисту різних верств населення, а соціальний працівник із соціального захисту прав молоді окрім професійних юридичних, педагогічних, психологічних знань, повинен мати навички роботи з молодим поколінням, високоморальні якості, бути зацікавленим робити добрі справи для суспільства» (Холостова Є., 2016, с. 36).

Для професійного розв'язання соціальних проблем соціальний працівник із соціального захисту прав молоді має бути одночасно педагогом, соціологом, правознавцем, лікарем, тому повинен володіти знаннями з багатьох різних галузей: педагогіки, права, соціології, психології, медицини, фізіології; відзначатися високою загальною культурою й культурою спілкування, володіти інформацією про сучасні соціальні, економічні та політичні процеси. Щоб приймати правильні рішення, в тому числі і в непередбачуваних ситуаціях, соціальні працівники мають бути здатними передбачати наслідки своїх дій та відзначатися професійним тактом, відповідальністю.

На думку О. Карпенко, «професійну придатність до соціальної роботи обумовлює спрямо-

ваність фахівця до успішної діяльності на основі мотивації та системи моральних цінностей. Самовдосконалення та самоконтроль суттєво впливають на можливість досягнення значних успіхів в професійній діяльності фахівця із соціальної роботи. Сукупність професійних знань та здібностей, професійно значущих якостей та психологічних особливостей складають професійну компетентність соціального працівника» (Карпенко О., 2007, с. 41).

Для того, щоб вміти представляти інтереси молоді людини та оцінювати її потреби, професійно спілкуватися і надавати інформацію, сприяти розвитку та підвищенню можливостей особистості, соціальному працівнику необхідно володіти й правовими аспектами соціального захисту, теорією та методиками соціальної роботи, глибокими знаннями з психіатрії, соціології та психології.

До першочергових надсучасних вимог до професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді належать:

1) обов'язкова особиста зацікавленість різних сфер життя з метою вдосконалення особистих професійних навичок надання соціальної допомоги;

2) уміння опрацьовувати велику кількість інформації з різних галузей: педагогічної, соціальної, медичної, юридичної та економічної.

Незалежно від умов існування суспільства, його розквіту або кризового періоду є та завжди буде існувати потреба у соціальній роботі, яка спрямована на незахищені верстви суспільства, зокрема молоді. Запровадження міжнародного досвіду соціальної роботи дає можливість долати проблеми соціальної незахищеності, що можуть виникнути у майбутньому. Для цього розробляються сумісні проекти з іншими країнами світу, де соціальна служба допомоги знаходиться на більш розвинутому рівні.

До сучасних фахівців із соціального захисту прав молоді висуваються такі професійні вимоги:

— реабілітаційні (соціальна реабілітація та адаптація молоді);

— профілактичні (запобігання антисоціальних явищ серед молоді за допомогою використання психологічних, юридичних, соціально-правових методів та інструментів);

— організаційні (створення сприятливих умов та залучення молоді до бажаних ними видів трудової діяльності, організація спільної діяльності та дозвілля, налагодження індивідуальної роботи соціальних служб з особистістю та спрямування їх діяльності на надання різних видів допомоги та соціальних послуг);

— інформаційні (збір і систематизація інформації про тих хто потребує соціального захисту та допомоги);

- правозахисні (навчання та різного роду просвітницька робота з молоддю щодо прав та можливостей, практичне їх застосування);
- аналітико-оцінювальні (розуміння особистого професійного рівня, створення програм професійного розвитку та розвитку аналітичних навичок, порівняння визначених завдань і цілей з результатами своєї соціальної діяльності, її негативних та позитивних складових);
- посередницькі (створення за допомогою соціального працівника продуктивних взаємовідносин груп молодих людей з різними соціальними структурами, фондами, установами та сприяння у залученні органів влади до участі у вирішенні їх проблем);
- діагностичні (визначення психологічних особливостей молодого людини, змісту її проблеми з урахуванням специфіки сімейного і суспільного оточення для з'ясування соціального діагнозу);
- прогностичні (прогнозування процесу розвитку життєдіяльності молоді на прикладі конкретних осіб або відокремлених суспільних груп та створення моделей соціальної поведінки окремої нужденної особистості для пошуку засобів вирішення її проблем).

«Здійснення соціальним працівником безпосереднього впливу на групу молодих людей чи окрему особистість за допомогою виховних соціальних методів для створення умов їх розвитку та досягнення поставлених цілей — це є активний діяльний процес, який відіграє важливу роль в узгодженні і плануванні дій всіх систем соціальної допомоги молоді» (Карпенко О.Г., 2007, с. 90).

Практичний досвід, теоретичні знання, широкий інформаційний світогляд, особисті моральні якості та репутація, що накопичується в період професійної підготовки, службової практики та самовдосконалення є запорукою професійної впевненості соціального працівника.

Системне, діалектичне мислення, різностороннє бачення соціальної проблеми, а не її окремих симптомів — одне з головних завдань соціальних працівників. Поєднання всіх окремих складових соціальної проблеми, виходячи з принципу діалектичної єдності, в єдине ціле допоможуть соціальному працівнику знайти оптимальні раціональні шляхи і методи її вирішення.

З усіх різних видів діяльності соціальних працівників, виділяються три головних методи:

- метод посередника, або помічника, що полягає у допомозі подолати депресивний стан молодого людини, коли вона не може зробити це самостійно, засобами обговорення ситуації, пошуку альтернативних варіантів вирішення проблеми, мобіліза-

ції особистих ресурсів, підбадьорювання, тощо;

- виховний метод, що полягає у наданні поради, спрямований на встановлення зворотного зв'язку та освітня діяльність, із застосуванням таких активних методів, як рольові ігри, ситуаційних задач, моделювання життєвих ситуацій, демонстрації правильної поведінки, тощо;
- законодавчий метод, що застосовується у разі необхідності юридичного захисту молодого особи або окремої групи молодих людей для співпраці з адвокатурою та інформаційної допомоги щодо усвідомлення своїх прав та обов'язків.

Головну роль в процесі вдосконалення та відповідності професійним вимогам соціальних працівників відіграє вплив багатьох факторів, як об'єктивних так і суб'єктивних, але провідну роль виконують особисті інтереси й зусилля. Цей процес розподіляється на декілька періодів — навчально-науковий пошук, зростання досвіду, зміцнення професійних навичок. Відповідно майбутній фахівець з соціальної роботи потребує ґрунтовної підготовки і постійного оновлення змісту освіти відповідно до суспільних вимог.

Приклади вітчизняних та зарубіжних зразків соціальної реабілітації, які відображені в художній літературі, фольклорі у вигляді милосердя, різних форм благодійності опікування, безкорисливої філантропії — мають бути орієнтирами та надихати віру у власні сили соціальних працівників для можливості підтримки людини, яка потребує допомоги.

Вимоги ставляться і до таких професійно значущих особистісних якостей, що необхідні соціальному працівнику як порядність, доброчесність, відповідальне ставлення до справи, цілеспрямованість, які є суттю професії соціального працівника, запорукою успішного виконання його професійних обов'язків, громадського визнання і морального самоствердження.

На нашу думку, до цього переліку обов'язково необхідно додати аналітико-пізнавальну активність соціальних працівників як необхідну складову їх професійної компетентності. Інноваційний розвиток вищої освіти ґрунтується на професійному самовдосконаленні суб'єктів освітнього процесу. Аналітико-пізнавальна активність розглядається нами як здатність особистості до пошуку нових знань, до новаторських змін на ґрунті аналітико-критичного мислення; розвитку здібностей; здатності, готовності та спроможності до постійного професійного саморозвитку і саморозкриття, що вкрай необхідно в умовах модернізації освіти в Україні.

**Висновки.** Отже, сучасний фахівець із соціальної роботи має бути професійно компетентним, високо ерудованим з сучасним світоглядом,

любити дітей та розуміти підлітків, враховувати всі складні умови та їх життєві обставини, мати педагогічний такт, високо розвинуті професійні якості, вміти працювати з молоддю тощо. Відтак, зростає потреба у ініціативних соціальних працівниках, з пріоритетною орієнтацією до постійного оновлення та осучаснення професійних компетенцій, розвитку своїх професійно значущих якостей.

До перспективних напрямків дослідження цієї проблеми відносимо те, що професійна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи із захисту прав молоді має здійснюватися шляхом: постійного «осучаснення» компетенцій, моніторингу ринку праці у сфері соціальної роботи, вдосконалення освітньо-професійних програм відповідно до вимог роботодавців; забезпечення розвитку освітнього процесу та оцінки його якості.

## ДЖЕРЕЛА

1. Бех І.Д. Особистість як мета сучасного виховання / І.Д. Бех // Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій: у 2 т. / [упоряд. Назаренко Г.А.]. — Черкаси, 2015. — Т. 1. — С. 9–12.
2. Гончарова-Горяньська М.В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М.В. Гончарова-Горяньська // Рідна школа. — 2004. — № 7–8. — С. 34–36.
3. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 — соціальна педагогіка / Докторович М.О. — К.: Освіта, 2007. — 20 с.
4. Капська А.Й. Соціальна робота: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / А.Й. Капська; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К.: Центр навч. літ., 2005. — 328 с.
5. Капська А.Й. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. — Київ: Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.
6. Карпенко О.Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки: навч.-метод. посіб. — К.: ДІРСМ, 2007. — 144 с.
7. Рябовол Л.Т. Навчання правознавства учнів основної та старшої школи як процес та система / Л.Т. Рябовол // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / Херсон. акад. неперерв. освіти, 2011. — Вип. 11. — С. 89–95.
8. Спіріна Т.П. До питання формування толерантної культури у майбутніх фахівців соціальної сфери / Т.П. Спіріна // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка: зб. наук. ст. — Кіровоград: [б. в.], 2014. — С. 101–112.
9. Ткачук О.В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій / О.В. Ткачук // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський, 2010. — Вип. 14, кн. 2. — С. 28–36.
10. Холостова Е.И. Система социального обслуживания населения: исторический экскурс и современный взгляд: монография / Е.И. Холостова, И.В. Малофеев. — Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. — 368 с.

## REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2015). Osobystist yak meta suchasnoho vykhovannia [Personality as a Goal of Modern Education]. Materials of the Third International Festival of Educational Innovations, u 2 t., Cherkasy, Vol. 1, 9–12 (in Ukrainian).
2. Honcharova-Horianska, M. V. (2004). Sotsialna kompetentnist: poniattia, zmist, shliakhy formuvannia v doslidzhenniakh zarubizhnykh avtoriv [Social Competence: concept, content, ways of formation in the research of foreign authors]. Native School, No 7–8, 34–36 (in Ukrainian).
3. Doktorovych, M. O. (2008). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi [Formation of Social Competence of an Older Teenager from an Incomplete Family]. Avtoref. dys. na zdob. kand. ped. nauk: 13.00.05 sotsialna pedahohika, K.: Osvita, 20 (in Ukrainian).
4. Kapska, A. Y. (2005). Sotsialna robota: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv [Social Work: teach. manual for the students of higher education establishments]. K.: Training center, 328 (in Ukrainian).
5. Kapska, A. Y. (2004). Sotsialna robota: tekhnolohichniy aspekt [Social Work: technological aspect]. Navchalnyi posibnyk, Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury, 352 p. (in Ukrainian).
6. Karpenko, O. H. (2007). Sotsialnyi pratsivnyk: deiki aspekty profesinnoi pidhotovky: [Social Worker: some aspects of professional training]. Navchalno-metodychnyi posibnyk, K., DIRSM, 144 p. (in Ukrainian).

7. Riabovol, L. T. (2011). Navchannia pravoznavstva uchniv osnovnoi ta starshoi shkoly yak protses ta systema [Teaching Law for Students of Primary and High school as a Process and System]. *Pedagogical Almanac*, Vol. 11, 89–95 (in Ukrainian).
8. Spirina, T. P. (2014). Do pytannia formuvannia tolerantnoi kultury u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [On the Question of Forming a Tolerant Culture among Future Specialists in the Social Sphere]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*: zb. nauk. st., Kirovohrad: [b. v.], pp. 101–112 (in Ukrainian).
9. Tkachuk, O. V. (2010). Sotsialno-pravova kompetentnist: spivvidnoshennia naukovykh katehorii [Socio-legal Competence: ratio of scientific categories]. *Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Young People*, Vol. 14, Book. 2, 28–36 (in Ukrainian).
10. Kholostova, E. I. (2016). Sistema sotsialnogo obsluzhivaniia naseleniia: istoricheskii ekskurs i sovremennyi vzgliad [System of Social Services of Population: historical excursion and modern view]. Monografiia, M.: Izdatel'sko-torghovaia korporatsiia «Dashkov y K°», 368 p. (in Russian).

**Я. Спивак, Л. Спивак, А. Кузнецов, Е. Беседина, К. Дудник**

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье охарактеризованы современные проблемы подготовки к профессиональной деятельности будущих социальных работников. Показана сложность решения задачи формирования профессионально компетентных будущих социальных работников, способных к эффективной профессиональной деятельности. Проанализированы последние научные исследования, посвященные проблемам подготовки современных высококвалифицированных специалистов к профессиональной деятельности. Охарактеризованы современные требования к профессиональной деятельности социальных работников по социальной защите прав молодежи. Выявлено несоответствие профессиональной подготовки социального работника современным требованиям рынка труда. Определены основные черты социального работника по защите прав молодежи, а также первоочередные требования к профессиональной подготовке социальных работников по социальной защите прав молодежи. Сосредоточено внимание на функциях, знаниях, умениях, навыках и профессионально значимых личностных качествах современного социального работника. Выделены основные методы видов деятельности социальных работников по социальной защите прав молодежи. Намечены перспективные направления профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе.*

**Ключевые слова:** перспективные направления профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе, профессиональные требования, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, социальный работник, социальные работники по социальной защите прав молодежи, социальная работа.

**Ya. Spivak, L. Spivak, A. Kuznetsov, Ye. Besedina, K. Dudnik**

#### **MODERN PROBLEMS OF PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY**

*The article describes the current problems of training future social workers for professional activity. The complexity of solving the problem of forming professionally competent future social workers capable of effective professional activity is shown. The cooperation of social workers with non-state institutions has been substantiated. The main features of a social worker for the protection of youth rights are described. It is analysed the latest scientific research on the problems of training modern highly qualified specialists for professional activities. The modern requirements for the professional activity of social workers in social protection of the rights of youth are characterised. It is revealed that the professional training of a social worker does not correspond to the modern requirements of the labor market. It is grounded for the international awareness of social robots to address the problem of social insecurity. It is appointed by the professionals of the modern problems for the social protection of the rights of the young, and by itself: rehabilitation, professionalism, organization, information, law-making, analysis of the analysis, evaluation. The main features of a social worker for the protection of youth rights, as well as the priority requirements for the professional training of social workers in the social protection of youth rights, have been determined. Attention is focused on the functions, knowledge, abilities, skills and professionally significant personal qualities of a modern social worker. The main methods of activities of social workers on social protection of the rights of youth are highlighted. The professionally significant personal qualities necessary for a social worker are determined: decency, integrity, responsible attitude to the case, purposefulness, analytical and cognitive activity of social workers as a necessary component of their professional competence.*

**Key words:** *promising areas of professional training of future specialists in social work, professional activity, professional competence, professional requirements, professional training, social worker, social workers for social protection of youth rights, social work.*

*Стаття надійшла до редакції 20.11.2020 р.*

*Прийнято до друку 30.11.2020 р.*

### **А. Прядко,**

аспірант кафедри психології особистості та соціальних практик  
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка  
a.priadko.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8120-0092

*Науковий керівник:*

**Сергєєнкова Оксана Павлівна,**

завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик  
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка,  
доктор психологічних наук, професор

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ВИХОВАТЕЛІВ ТА СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

*У статті розглянуто наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців щодо таких понять, як «стереотип», «стереотипізація» та підходи до їх вивчення. Описано актуальні проблеми процесу реформування дошкільної освіти, проаналізовано та узагальнено чинники впливу на стратегію формування професійних стереотипів у вихователів та способи їх подолання. Здійснено аналіз наукових досліджень з теми професійні стереотипи, схарактеризовано чинники, які впливають на їх виникнення. Висвітлено способи подолання професійних стереотипів у вихователів закладів дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** професійні стереотипи, вихователі, реформування дошкільної освіти, стереотипізація, особистісний розвиток педагога, подолання професійних стереотипів.

© Прядко А., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України, має забезпечуватися прискорений, випереджальний, інноваційний хід освітнього процесу, створюватися умови для зростання, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. Шляхи виконання цього завдання передбачають психолого-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу, спрямованих саме на розвиток індивідуальності кожної дитини.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти України, увага педагога має бути спрямована на основні лінії розвитку фізичного, психічного й морально-духовного здоров'я дитини, а також її індивідуальність, особистісні цінності як своєрідний внутрішній стрижень, емоційну сприйнятливість, ціннісні етичні орієнтації з формування навичок практичного життя (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с. 32–33).

Активний процес модернізації освітнього процесу в Україні висуває якісно нові вимоги й, зокрема, до дошкільної освіти, що пов'язані з переходом закладів дошкільної освіти (ЗДО) від режиму функціонування до режиму розвитку. На сьогодні розвиток останньої передбачає якісні зміни в системі

побудови взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками. Психологічний портрет сучасного вихователя ЗДО — це, насамперед, творча особистість, яка впроваджує інноваційні методи роботи з дітьми, має високий рівень емоційного інтелекту, вміє знаходити підхід до кожного малюка, працює над самовдосконаленням та підвищує рівень своєї кваліфікації.

Система дошкільної освіти минулих років була орієнтована здебільшого на знання вікових особливостей малюка, що, своєю чергою, зумовило формування професійних стереотипів у вихователя та їх вплив на розвиток індивідуальності дітей дошкільного віку. На сьогодні це одна з актуальних проблем, притаманних глобалізаційним змінам сучасного суспільства.

З огляду на це професійні завдання, які має здійснювати сучасний педагог, повинні ініціювати формування нових навичок та умінь, відсутність шаблонного мислення.

**Мета статті** — теоретично обґрунтувати психологічні особливості виникнення професійних стереотипів у вихователя та схарактеризувати способи їх подолання в умовах реформування дошкільної освіти.



### Завдання статті:

— визначити зміст понять «стереотип» та «стереотипізація» у професійній діяльності вихователів;

— здійснити теоретичний аналіз проблеми виникнення професійних стереотипів вихователів;

— розробити психологічну модель подолання стереотипів вихователів.

**Аналіз сучасних досліджень.** Сучасне визначення поняття «стереотип» — це образи або уявлення, які статично зберігаються у свідомості та емоційно забарвлені упередженнями, тобто стійкою оцінкою. Укорінившись у свідомості, вони заважають творчому пізнанню та зумовлюють негативне ставлення до думок інших. Помилкові й застарілі стереотипи блокують мислення від сприйняття нових ідей, перешкоджають системному осмисленню професійної діяльності.

З огляду на зазначене вважаємо за необхідне розглянути поняття стереотипізації. За Психологічним словником, стереотипізація — це «класифікація форм поведінки та інтерпретація їх причин через співставлення зі зразками, що відповідають соціальним стереотипам» (Психологічний словник, 2007).

Проблема стереотипів є однією з розроблених у сучасній психології та соціології. Починаючи з 20-х років ХХ ст. інтерес до цього соціально-психологічного феномену не згасає. До цього питання зверталися у своїх працях G.W. Allport, W. Lippman, B.C. Агеев, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломінський, П.Н. Шіхирев, Н. Бібік, О. Локшина, О. Пометун, С. Сисоєва та ін. Проблему реалізації індивідуального підходу до дітей дошкільного віку вивчали Т.О. Піроженко, Т.Л. Савченко, О.М. Кокун, І.М. Біла. Процес формування професійних компетентностей у педагогів досліджували Г.В. Беленька, О.Б. Кривонос, Н.В. Довкуш, О.Г. Косенчук та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Стереотип як феномен має два різновиди. До першої групи належать стереотипи поведінки, які зберігаються у свідомості у вигляді штампів та виступають у ролі канонів. Вони являють собою інваріанти діяльності, визначають комунікативну (і в тому числі вербальну) поведінку в тій чи тій комунікативній ситуації. Інакше кажучи, ці стереотипи, диктуючи конкретні дії, виконують прескриптивну функцію.

Професійні стереотипи в освіті й у дошкільній зокрема значно уповільнюють її розвиток. Адже стереотипізація перешкоджає розвитку особистості, здобуттю нових знань та творчому сприйняттю світу. Однак саме стереотипи дають необхідну основу для рефлексивного процесу, завдяки якому вихователь виконує рутинні операції, не витрачаючи зайвих зусиль на вирішення типових проблем.

Проблема стереотипу під час взаємодії з дитиною є однією з ключових. Вивчення цього питання дає змогу визначити бар'єри у спілкуванні вихователя з малюком та виявити стереотипи перших і, головне — побудувати систему психологічної підтримки освітян. Це сприятиме особистісному зростанню вихователів та розвитку їхньої педагогічної компетентності.

Другу групу стереотипів складають стереотипи-уявлення, що зберігаються у вигляді кліше свідомості й функціонують як еталони. Вони також пов'язані й з особливостями мовної поведінки, характеризуючи її і проявляючись у ній. Тобто, ці стереотипи диктують не тільки саму поведінку й кількість набору асоціацій, а й зумовлюють вираження мовної форми. Інакше кажучи, виконують предикативну функцію.

На основі вивчених досліджень ми здійснили спробу визначити місце педагогічних стереотипів у системі загальних стереотипів. При проектуванні стереотипів на діяльність педагогів впливають професійні та соціальні стереотипи. Педагогічні стереотипи формуються під впливом культурних, гендерних, вікових, етнічних, релігійних тощо. Це пов'язано з тим, що педагог є одночасно не тільки представником конкретної культури, етносу, статі, а й має певний соціальний статус. Професійні та соціальні стереотипи в діяльності педагога працюють цілісно. Зокрема, на нашу думку, при виникненні проблемної професійної ситуації спочатку починають працювати професійні стереотипи — когнітивні, дидактичні, комунікативні, поведінкові, а потім соціальні, звичайні та життєві.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми педагогічних стереотипів дає змогу дійти висновку про те, що в діяльності педагога останні можуть виконувати як позитивні, так і негативні функції.

Позитивні функції професійних стереотипів вихователя допомагають педагогу швидко зорієнтуватися у реальній навчально-виховній ситуації і скоригувати свої дії відповідно до неї, дають можливість зберігати в пам'яті узагальнені характеристики об'єктів педагогічної дійсності й актуалізувати їх у відповідних обставинах. Також вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності.

У той же час професійні стереотипи мають і негативні функції, які впливають на процес і результативність педагогічної діяльності. Вони призводять до зниження якості освітнього процесу, обмежують творчу активність, стримують процес модернізації дошкільної освіти, зумовлюють трафаретність, спрощеність поглядів на проблеми, що виникають, знижують гнучкість мислення, вміння поглянути на речі з іншої точки зору, перешкоджають розвитку надситуативного педагогічного мис-

лення, за певних обставин призводять до професійної та особистісної деформації.

Сьогодні в умовах реформування дошкільної освіти сучасні вимоги до вихователя передбачають особистісний та професійний розвиток останнього, сприяють формуванню творчого підходу. Проте на заваді цьому стає традиційний підхід до підготовки фахівців, який є більш функціональним, а не творчим.

З огляду на зазначену проблему професійні стереотипи вихователя можемо умовно поділити на дві групи. Перша — це професійні стереотипи у вихователів, які працюють в ЗДО, а друга — підготовка студентів педагогічних спеціальностей.

На нашу думку, існують два варіанти вирішення цієї проблеми. По-перше, зміни в освітній програмі підготовки педагогічних фахівців або створення спеціального курсу, спрямованого на пропедевтику виникнення професійних стереотипів у студентів закладів вищої освіти.

По-друге, розробка психологічної корекційно-розвивальної програми, яка складається з трьох блоків: просвітницько-інформаційного, рефлексивного та практичного. Вона має містити тренувальні заняття, спрямовані на корекцію існуючих професійних стереотипів, розвиток творчого та критичного мислення, підвищення рівня емоційного інтелекту й просвіти щодо різних підходів у вихованні та навчанні сучасних дітей дошкільного віку. Проте на заваді цьому стає свідомий та несвідомий супротив з боку педагогічних працівників, особливо тих, у кого педагогічний стаж понад п'ятнадцяти років. Цей феномен може бути пов'язаний із наявністю

професійних стереотипів, їх сталістю та ригідністю, що блокують бажання навчатися чомусь новому.

Готовність вихователя до ефективної роботи над особистісним розвитком та підвищенням кваліфікації залежить від наявності внутрішнього ресурсу, бажання розвиватись у професії, здатності адаптуватись до нових умов, вміння вчасно змінювати зміст і форму своєї діяльності.

**Висновки.** Отже, негативні, застарілі педагогічні стереотипи гальмують не тільки професійно-особистісний розвиток педагога, а й саму систему дошкільної освіти загалом. Все це наводить на думку про те, що необхідність вивчення професійних стереотипів вихователя та шляхи їх подолання є актуальною проблемою вікової і педагогічної психології.

Вивчення проблеми стереотипізації у вихователів ЗДО дасть змогу розв'язати одночасно кілька питань:

- пошук індивідуального підходу до виховання та навчання дошкільників;
- створення моделі психологічної підтримки педагогів для пропедевтики емоційного вигорання;
- формування нових навичок та вмінь у професійній діяльності, які сприятимуть особистісному й професійному розвитку вихователів.

Таким чином, можемо дійти висновку про те, що проблема наявності професійних стереотипів у вихователів в умовах глобалізаційних змін є актуальною і потребує подальшого вивчення та розробки методів щодо її подолання.

## ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / під наук. керівн. д-ра психол. наук, проф., чл.-кор. НАПН України Піроженко Т.О.; авт. кол.: Байер О.М., Безсонова О.К., Брежнева О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л.П., Косенчук О.Г., Корнеева О.Л., Лисенко Г.М., Левінець Н.В., Машовець М.А., Мордоус І.О., Нерянова С.І., Піроженко Т.О., Половіна О.А., Рейпольська О.Д., Шевчук А.С. Київ: Видавництво, 2021. 37 с.
2. Давидова О.В. Особливості виникнення стереотипів у педагогічній діяльності та способи їх подолання. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. пр.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти; редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін]; голов. ред. В.В. Олійник. Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2016. Вип. 16 (29). С. 179–196.
3. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
4. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.2002 р. № 347/2002.

## REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. (2021). [Basic Component of Preschool Education]. Pid nauk. kerivn. d-ra psykhol. nauk, prof., chl.-kor. NAPN Ukrainy Pirozhenko T. O.; avt. kol.: Baiier O. M., Bezsonova O. K., Brezhnieva O. H., Havrysh N. V., Zahorodnia L. P., Kosenchuk O. H., Kornieieva O. L., Lysenko H. M., Levinets N. V., Mashovets M. A., Mordous I. O., Nerianova S. I., Pirozhenko T. O., Polovina O. A., Reipolska O. D., Shevchuk A. S, Kyiv: Vydavnytstvo, 37 p. (in Ukrainian).

2. Davydova, O. V. (2016). Osoblyvosti vynyknennia stereotypiv u pedahohichnii diialnosti ta sposoby yikh podolannia [Features of Stereotypes in Educational Activities and Ways to Overcome Them]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity: zb. nauk. pr.; NAPN Ukrainy, Un-t menedzh. osvity; redkol.: O. L. Anufriieva [ta in]; holov. red. V. V. Oliinyk. Kyiv: ATOPOL HRUP, 2016, Vyp. 16 (29), pp. 179–196 (in Ukrainian).*
3. *Psykholohichni slovnyk. (2007). [Dictionary of Psychology]. Avt.-uklad. V. V. Syniavskiy, O. P. Serhieienkova; za red. N. A. Pobirchenko, Kyiv: Naukovyi svit, 274 p. (in Ukrainian).*
4. Ukaz prezidenta Ukrainy «Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity» vid 17 04.2002 r., № 347/2002 [The Decree of the President of Ukraine “On the National Doctrine of Education Development» dated 17 April, 2002, No. 347/2002]. (in Ukrainian).

**A. Прядко**

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*В статье рассмотрены научные исследования отечественных и зарубежных ученых о понятиях «стереотип», «стереотипизация» и подходы к их изучению. Описаны актуальные проблемы процесса реформирования дошкольного образования, проанализированы и обобщены факторы, влияющие на стратегию формирования профессиональных стереотипов у воспитателей и способы их преодоления. Осуществлен анализ научных исследований по теме профессиональные стереотипы, охарактеризованы факторы, обуславливающие их возникновение. Освещены способы преодоления профессиональных стереотипов у воспитателей учреждений дошкольного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональные стереотипы, воспитатели, реформирование дошкольного образования, стереотипизация, личностное развитие педагога, преодоление профессиональных стереотипов.

**A. Priadko**

#### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE OCCURENCE OF EDUCATORS PROFESSIONAL STEREOTYPES AND WAYS TO OVERCOME THEM**

*The article examines the research of domestic and foreign scientists on the concepts of “stereotype”, “stereotypification” and approaches to their studies. In addition, the article describes current problems of the process of reforming preschool education and contains analysis and generalization of the factors of influence on the strategy of formation of educators professional stereotypes and ways of overcoming them. Apart from that, the analysis of scientific research of a subject of professional stereotypes and the factors influencing their occurrence are characterized. The ways to overcome professional stereotypes of preschool educators are also highlighted.*

*The active process of modernization of the educational process in Ukraine provides qualitatively new requirements to preschool education in particular, associated with the transition of preschool education from the mode of operation to the mode of development. Nowadays development of the latter involves qualitative changes in the system of building the interaction of educators with preschool children and their parents.*

*The psychological portrait of a modern educator represents a creative person who implements innovative methods of working with children, has a high level of emotional intelligence, can find an approach to each child, works on self-improvement and raises the level of his qualification. The child is one of the keys. The study of this issue allows to identify barriers in the communication of the educator with the child, to identify the stereotypes of the first and, most importantly — to build a system of psychological support for teachers, as the presence of professional stereotypes prevents the fulfillment of requirements needed for the performance of preschool education. This will contribute to the personal growth of educators and the development of their pedagogical competence.*

**Key words:** professional stereotypes, educators, reforming preschool education, stereotypification, personal development of educator, overcoming professional stereotypes.

*Стаття надійшла до редакції 02.12.2020 р.*

*Прийнято до друку 10.12.2020 р.*

*Наукове видання*

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

- Психологія
- Педагогіка

**PEDAGOGICAL EDUCATION:  
THEORY AND PRACTICE**

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 34 (2) • 2020

Науково-методичний центр видавничої діяльності  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*  
Заступник завідувача НМЦ видавничої діяльності, відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*  
Редактор україномовних текстів *Л.В. Потравка*  
Редактор англomовних текстів *Л.Ю. Столітня*  
Художній редактор *Т.В. Нестерова*  
Комп'ютерна верстка й технічне редагування *Н.В. Клименко*

Підписано до друку 26.12.2020 р. Формат 60x84/8.  
Ум. друк. арк. 13,49. Обл.-вид. арк. 14,74. Наклад 100 пр. Зам. № 0-113.

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, 04053, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

**Попередження!** Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.