



РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ, МАС-МЕДІА ТА РОЛЬ ФІЛОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ НАУК

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ | ВИДАННЯ 1

2020-2021



EUROPEAN
SCIENTIFIC
PLATFORM

EUROPEAN
SCIENTIFIC
PLATFORM

КОЛЕКТИВНА НАУКОВА МОНОГРАФІЯ

Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук

Видання 1

2021 | Вінниця

ГО «Європейська наукова платформа»



Головний редактор: Голденблат М.А.

Науковий редактор: Каплак В.Г.

Технічна редактура та верстка: Казьміна Н.П. & Бондаренко І.В.

Автори колективної монографії:

Воробель М.М. - кандидат педагогічних наук ³	Кравченко Т.В. ⁵
Дворяк С.В. - доктор медичних наук ¹	Ломакіна Л.В. ⁵
Семигіна Т.В. - доктор політичних наук ^{1,4}	Оніщик Ю.В. - доктор юридичних наук ¹
Семида О.В. - кандидат філологічних наук ⁵	Пожидаєва О.В. - кандидат педагогічних наук ¹
Гарбера І.В. - кандидат філологічних наук ²	Проценко У.М. - кандидат педагогічних наук ³
Данилевич М. - доктор педагогічних наук ³	Романчук О. - кандидат філологічних наук ³
Калимон Ю.О. - кандидат філологічних наук ³	Стифанишин І.М. ³
Карагодіна О.Г. - доктор медичних наук ¹	Юрко Н.А. ³

Наукові та навчальні заклади:

¹ Академія праці, соціальних відносин і туризму

² Донецький національний університет імені Василя Стуса

³ Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

⁴ Національне агентство кваліфікацій

⁵ Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Р 41 **Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук: колективна монографія (1-е вид.). / під ред. Каплак В.Г. – Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. 134 с.**

ISBN 978-617-7991-35-8

DOI 10.36074/rodmrfsn.ed-1

У колективній науковій монографії дослідники розглядають особливості соціальної сфери та соціальної освіти у таких аспектах як гендерна освіта, глобальні стандарти підготовки спеціалістів, формування їх компетентностей та підготовка парапрофесіоналів; вивчають лінгвокультурний концепт «людина» та особливості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту коледжів України; дискутують та аналізують комунікативні підходи у навчанні граматиці, особливості її онлайн-вивчення та систему практики розмовної мови, дистанційного навчання загалом; відзначають важливість навичок читання та аудіального сприйняття мови як запоруку успішного її вивчення.



ISBN 978-617-7991-35-8

ISBN 978-617-7171-66-8 (PDF)

УДК 303:(37+80)

© ГО «Європейська наукова платформа», 2021

© Автори колективної монографії, 2021

ЗМІСТ

Розділ I.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ЛЮДИНА5
© *Гарбера І.В.*

Розділ II.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ16
© *Романчук О.В., Данилевич М.В.*

Розділ III.

ГЕНДЕРНА ОСВІТА У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ25
© *Карагодіна О.Г., Семигіна Т.В.*

Розділ IV.

LISTENING SKILLS IN LEARNING A LANGUAGE: THE IMPORTANCE, BENEFITS AND MEANS OF ENHANCEMENT38
© *Yurko N., Styfanyshyn I.*

Розділ V.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МІЖНАРОДНА ТА ЛОКАЛЬНА ПРАКТИКА47
© *Семигіна Т.В., Пожидаєва О.В.*

Розділ VI.

ПІДГОТОВКА ПАРАПРОФЕСІОНАЛІВ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД64
© *Дворяк С.В., Оніщук Ю.В.*

Розділ VII.

ГЛОБАЛЬНІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ІДЕАЛІСТИЧНЕ БАЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ75
© *Семигіна Т.В.*

Розділ VIII.

DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT85
© *Lomakina L.*

Розділ IX.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....96
© *Семида О.В., Кравченко Т.В.*

Розділ X.

READING COMPREHENSION: THE SIGNIFICANCE, FEATURES AND STRATEGIES ..106

© *Yurko N., Protsenko U.*

Розділ XI.

LEARNING ENGLISH GRAMMAR ONLINE: THE MAIN RESOURCES115

© *Yurko N., Vorobel M.*

Розділ XII.

ONLINE PRACTICE FOR SPEAKING ENGLISH124

© *Styfanyshyn I., Kalymon Yu.*

УДК 81'367

Опубліковано 28 травня 2020 року

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ЛЮДИНА

ГАРБЕРА Ірина Володимирівна 

кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

УКРАЇНА

Анотація: У роботі розглянуто поняття концепту як лінгвокультурного утворення, акцентовано на тісних зв'язках лінгвокультурного концепту та певного соціуму, з його унікальними світобаченням, духовними цінностями, культурою, мовою. Зазначено, що, з огляду на антропоцентричність сучасних лінгвістичних дисциплін, найбільш актуальним постає студювання лінгвокультурного концепту людина. Основні поняттєві параметри й ознаки концепту людина виокремлено методом аналізу однойменних лексикографічних дефініцій – з тлумачного, філософського, психологічного, асоціативного, соціологічного, символного, культурологічного словників. Зазначений концепт кваліфікує людину як природно-соціальну істоту, що має свідомість і мову, здатна мислити, продуктивно працювати, еволюціонувати, створюючи власну історію та національну культуру.

ВСТУП.

Сьогодні концепт прийнято визначати як лінгвокультурне утворення – так званий лінгвоконцепт. У рамках цього підходу головним є усвідомлення ролі національної культури в житті соціуму, розуміння того, що концепт виступає центром перетину світу культури та світу індивідуальних розумінь і смислів. Термін «концепт» у сучасній лінгвістиці трактовано надзвичайно широко й багатозначно. Кожен із концептів виступає виразником вмісту конкретного поняття. Його визначають і як традиційно виражену мовну ідею, мотив. Соціальний, культурний концепт є породженням певного суспільства та його унікальної культури. Саме такі інформаційні одиниці постають предметом вивчення лінгвокультурології. Лінгвокультурологи розглядають концепт як певне ментальне утворення, визначуване своїми етнокультурними особливостями (див. праці С. Воркачова, І. Голубовської, В. Жайворонка, В. Карасика, В. Колесова, В. Маслової, Ю. Степанова). Найбільшої актуальності у цій площині набуває дослідження лінгвокультурного концепту людина.

ОСНОВНА ЧАСТИНА.

С. Воркачов виокремлює три основні підходи до визначення статусу концепту в лінгвістиці загалом та лінгвокультурології зокрема [5]: 1) широке розуміння: до складу концептів зараховують лексеми, значення яких становлять зміст національної мовної свідомості та формують наївну картину світу носіїв мови; сукупність цих концептів утворює загальну концептосферу мови, у якій концентровано культуру нації; до складу такого різновиду концептів зараховують будь-яку культурно значущу лексичну одиницю; 2) вузьке розуміння: у коло концептів входять семантичні утворення, які марковані лінгвокультурною специфікою та характеризують носіїв певної етнокультури; сукупність таких концептів не утворює концептосфери як цілісного та структурованого семантичного простору, але посідає в ній певну частину – концептуальну площину; 3) специфічно вузьке розуміння: до концептів зараховують винятково ті семантичні утворення, що є ключовими для розуміння певного національного менталітету як специфічного бачення світу його носіями; визначальними рисами концептів є відображення одночасно духовної та матеріальної культур, високий ступінь абстрактності, репрезентація в мові символом-знаком, здатність до широкої синонімізації; у межах загальної концептосфери утворюють концептуальну сферу. На думку автора, народна, національна культура визначає глибинний, експресивний зміст концептів; слово є засобом їхньої вербалізації, опредмечування. Значення конкретних мовних засобів (лексем, фразеологізмів, висловів) призводить до виникнення концептів у людській свідомості. Водночас особистий і культурно-історичний досвід значно розширюють межі формування та сприйняття концептів. Якщо культуру народу, носіїв мови розширювано, урізноманітнювано, то, як наслідок, структуру концепту також ускладнювано, вона стає чіткіше та яскравіше вираженою. Лінгвокультурологічний погляд ґрунтовано на накопичувальній (кумулятивній) функції мови, за допомогою якої і відбувається безпосереднє збереження та передавання народного досвіду від покоління до покоління. У цьому розрізі С. Воркачов визначає концепт як одиницю колективного знання/свідомості (яка апелює до вищих духовних цінностей), що має мовне вираження й відзначена етнокультурною специфікою, а концепт у лінгвокультурологічних текстах – як вербалізований культурний смисл, що «за замовчуванням» є

лінгвокультурним концептом (лінгвоконцептом), тобто семантичною одиницею «мови» культури, план вираження якої представляє двобічний мовний знак, лінійне видовження якого здебільшого нічим не обмежене [6]. Диференційною ознакою лінгвоконцепту є його етнокультурна маркованість. Лінгвоконцепт мотивований гетерогенністю та багатоозначковістю, успадковуючи від поняття дискурсивність вираження смислу, від образу – метафоричність та емотивність вираження, від значення – включення його найменування в лексичну систему мови. У вузькому змістовному розумінні лінгвоконцепти – це поняття буденної, наївної філософії людини, закріплені в лексиці природних мов, що забезпечують стабільність і спадкоємність духовної культури етносу. У вузькому формальному розумінні лінгвоконцепти – семантичні утворення, що стоять за словами, які не знаходять однослівних еквівалентів у перекладі іншими мовами. До лінгвоконцептів у широкому змістовному розумінні можна віднести будь-який вербалізований культурний смисл, певною мірою маркований етнічною специфікою незалежно від її значущості для національного характеру. До лінгвоконцептів у широкому формальному розумінні належать культурні смисли, закріплені за назвою, що наділена специфічною «внутрішньою формою» – ознакою, покладеною в основу номінації, у реалізації якої спостережувано серійність, чисельність [7]. Отже, якщо ментальність – це спосіб бачення світу загалом, то менталітет – набір специфічних когнітивних, емотивних і поведінкових стереотипів нації.

В. Колесов здійснює спробу простежити поетапний розвиток культурного концепту у свідомості людини, наголошуючи на принциповій відмінності останнього від образу, поняття, символу: «Немає сумніву, що присутність «логічного» в аналізі мовних форм вираження концептів необхідна, але має сенс тільки як «філософське»... Філософія і є безпосереднім розкриттям національної ментальності, представленої у структурах рідної мови». Підхід до слова та концепту як «до «ергону» (знання в отриманій інформації), а не як до «енергії» (усвідомлення у мовленнєво-мислиннєвому акті) видає застарілу пристрасть до статичності форм на шкоду розвитку значень в історично змінних формах. Подібні реконструкції неісторичні, а тому не спроможні передавати національне забарвлення». Дослідник виокремлює чотири можливі маніфестації концептуального значення – чотири етапи

розвитку культурного концепту: 1) образ-подоба – психологічне уявлення образу; 2) концептус – логічне «зняття» поняття; 3) культурний символ як джерело міфу; 4) чиста ментальність концепту. Першому з етапів передують нульовий етап – зародок-концептум, тобто присутність чітко не окресленого, але наявного у свідомості людини так званого первинного концепту. Образ і поняття мають предметне значення й отримують тлумачення в словниках. Символ та власне-концепт не можуть набути чіткого визначення, адже смисл першого у процесі дедалі більшого відторгнення від первинного значення слова взагалі втрачає зв'язок із семантикою самої лексеми, а неоформлена ментальність концепту усвідомлюваним своїм змістом може бути опосередковано представлена однаково актуалізованими референтом (щоб саме означає слово, предмет) і денотатом (предметне значення у слові, смисл слова). В. Колесов вважає, що кожне значущє для національної мови слово долає шлях семантичного розвитку від невизначеного ментального концепту (0 етап) до культурного символу. Збагачення смислом починається в першій формі – в образі, оформлюване в понятті та «шліфоване» в символі. Поступово образне значення починає співвідноситися із символічним, а поняття – з концептом, що призводить до певної плутанини у термінології: лат. *conceptus* – це судження, поняття, уявлення про предмет, а лат. *conceptum* – зародок, зернина смислу. Поняття являє собою заповнення початкового (нульового) концепту на новому та вищому рівні розвитку мовленнєво-мислиннєвої діяльності. Поняття оформляє розведені за традиційними текстами-формулами образи, забезпечуючи тим самим засоби для якісно нового рівня пізнання. Під час студіювання національної свідомості до уваги береться так звана філософія образу та символу. Поняттєвий рівень від самого початку вважають успішно подоланим і таким, що не потребує особливої уваги, оскільки «поняття умертвляє річ, річ зникає з «життя», оскільки стає поняттєво описаною, зрозумілою, схопленою думкою та перенесеною у сферу порожніх логічних операцій над мінімальною кількістю виокремлених ознак, які постійно підлягають змінам, – тоді як у символі є сталими, незмінними». Семантичний синкретизм концепту в образі оформлювано, у понятті аналізовано, у символі ж репрезентовано вже як єдність «думки-відчуття», а тому здатний заміщати і образ, і поняття. Відповідно, символ – це «поняттєвий образ, або образне поняття». Культурний

концепт у сучасному його розумінні (4 етап) можна усвідомити й дослідити, проаналізувавши подоланий ним шлях перетворень, через образ, поняття, символ. Отже, концепт – вихідний пункт семантичного наповнення слова (0 етап) і водночас – кінцева межа його розвитку (4 етап). Концепт – це те, що не підлягає змінам у семантиці словесного знаку, що визначає вибір носіїв мови, скеровує їх думки, створює потенційні можливості мови та мовлення [15].

В. Карасик концепт кваліфікує як культурний смисл, маркований етнічною специфічністю та наділений мовним вираженням, і виділяє такі його конститутивні ознаки: 1) комплексність побутування (лінгвокультурний концепт – це умовна ментальна одиниця, спрямована на комплексне вивчення мови, свідомості та культури; свідомість – сфера перебування концепту, культура детермінує концепт (концепт – ментальна проекція елементів культури), мова – сфера уречевлення концепту); 2) ментальна природа (лінгвокультурний концепт перебуває у свідомості, де й відбувається безпосередня взаємодія мови та культури (тому будь-яке лінгвокультурологічне дослідження є одночасно й когнітивним)); 3) ціннісність (центр лінгвокультурного концепту, оскільки він слугує дослідженню культури, основу якої становить ціннісний принцип); 4) умовність і розмитість (лінгвокультурний концепт групується навколо певної «сильної» (тобто ціннісно акцентованої) точки свідомості, від якої розходяться асоціативні вектори; найактуальніші для носіїв мови асоціації утворюють ядро концепту, менш значущі – периферію; чітких меж лінгвокультурний концепт не має; мовна одиниця, якою актуалізовано центральну точку концепту, слугує іменем концепту); 5) мінливість (лінгвокультурний концепт характеризується змінністю інтенсивності оцінки, образного й поняттєвого (фактуального) складників); 6) обмеженість свідомістю носія (лінгвокультурний концепт існує в індивідуальній і колективній свідомості (індивідуальні концепти багатші та різноманітніші, ніж будь-які колективні – від мікрогрупових до загальнолюдських – оскільки колективна свідомість та колективний досвід є умовною похідною від свідомості та досвіду окремих індивідів, які утворюють колектив; цю похідну формовано через редуції всього унікального в персональному досвіді та підсумовування збігів)); 7) трикомпонентність (у складі лінгвокультурного концепту виділяють ціннісний, образний (образно-перцептивний та образно-метафоричний)

і поняттєвий (фактуальний) компоненти; фактуальний компонент зберігається у свідомості у вербальній формі, образний є невербальним і може лише описуватися й інтерпретуватися); 8) поліапелюваність (до того самого лінгвокультурного концепту можна апелювати за допомогою мовних одиниць різних рівнів: лексем, фразеологізмів, вільних словосполучень, речень; у різних комунікативних контекстах та сама одиниця здатна бути «входом» у різні концепти); 9) багатовимірність (лінгвокультурний концепт відрізняється багатовимірністю – відкритою та необмеженою); 10) методологічна відкритість і полікласифікованість (лінгвокультурні концепти можуть класифікуватися за тематикою, за носіями, за типами дискурсу, за типами транслюваності) [14].

У межах аналізованого вектора інтерпретації концепта значущими постають праці Ю. Степанова. Дослідник вважає концепт і поняття явищами одного рівня, однаковими за своєю внутрішньою формою, інколи – й абсолютно синонімічними, взаємозамінними. Водночас, Ю. Степанов зазначає, що концепт і поняття є термінами з різних дисциплін: поняття здебільшого вживане в логіці та філософії, концепт є терміном математичної логіки та культурології. Концепт являє собою «згусток культури в свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. Та, з іншого боку, концепт – це те, за участю чого людина – звичайна людина, не «творець культурних цінностей» – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї». Учений наголошує, що концепт не лише відсторонено мислиться, він «переживається». Концепт – «предмет емоцій, симпатій і антипатій, а іноді й зіткнень. Концепт – основна ланка культури в ментальному світі людини» [21]. Концепт, за Ю. Степановим, являє собою ідею, що включає абстрактні, конкретно-асоціативні й емоційно-оцінні ознаки, а також спресовану історію поняття; це конкретний, глибинний сенс певного поняття, смислове значення вербально вираженої назви (знаку), яке, водночас, відокремлюється й суттєво відрізняється від самої назви та її денотата (безпосереднього обсягу поняття, його предметного значення).

На думку І. Голубовської, важливим є усвідомлення вагомої ролі національної культури для існування окремого суспільства, розуміння того, що концепт виступає точкою перетину широкого культурного світу й світу індивідуального. Так, концепт інтерпретовано як своєрідний культурний ген, який входить у генотип культури; ментальний факт

культурного простору; максимально абстраговану ідею культурного предмета; концентроване вираження духовно-емоційного досвіду певного етносу [9]. В. Жайворонок кваліфікує аналізовані ментальні одиниці «концептами історико-культурної свідомості народу» та виділяє в їх структурі образність і етносимволіку. Мовознавець розглядає концепти як специфічні мовні одиниці, наповнені етнокультурним смислом, що найчастіше виникають та функціонують у культурному контексті, наділені експресивністю, образністю, символічністю [11]. В. Маслова позиціонує концепт як специфічне семантичне утворення («ментальну сутність»), що має лінгвокультурні особливості та характеризує представників певної етнічної культури. Слугуючи відображенням народного світобачення, концепт виступає маркером мовної картини світу, вбираючи в себе значення слова, особистий і національно-історичний досвід [17]. Експлікація смислу концепту доступна лише мовознавцеві, який чудово розуміє і здатен пояснити живе, народне мовлення.

Більшість сучасних лінгвокультурологів відзначає також здатність концептів виражати певну оцінку – позитивну, негативну, нейтральну. У межах цього вектора концепт ґрунтовано на розумінні феномену духовних цінностей (людські уявлення про добро і зло, любов і ненависть, правду і кривду, красиве й потворне). Дослідники говорять про апеляцію до вищих духовних цінностей (С. Воркачов), «ціннісні доміанти культури» (В. Карасик), «екзистенційні смисли» (М. Красавський), «терміни духовної культури» (Ю. Степанов).

З огляду на антропоцентричність сучасних лінгвістичних розвідок, найбільше зацікавлення викликає лінгвокультурний концепт *людина*. Щоб сформувавши поняття про нього, виокремити ключові класифікаційні параметри, аналізуємо наявні словникові дефініції людини:

I. Людина у тлумачному словнику: суспільна істота, що має свідомість, володіє членороздільною мовою, виробляє і використовує знаряддя праці [12]; особа як утілення високих інтелектуальних і моральних властивостей [3; 13].

II. Людина у філософському словнику: природно-соціальна істота, якісно особливий ступінь живих організмів на Землі, здатних до свідомої саморегуляції, завдячуючи чому вона постає як суб'єкт суспільно-історичної діяльності й культури [23].

III. Людина у психологічному словнику: істота, що втілює вищий ступінь розвитку життя на Землі, суб'єкт суспільно-історичної діяльності; як суб'єкт і продукт трудової діяльності в суспільстві людина є системою, у якій фізичне і психічне, генетично обумовлене і сформоване протягом життя, природне і соціальне утворюють нерозривну єдність [22]; жива істота, яка досягла найвищого рівня розвитку на Землі, суб'єкт суспільно-історичної діяльності [20]; істота, яка втілює в собі найвищу ступінь розвитку життя, суб'єкт суспільно-історичного розвитку; як суб'єкт і продукт трудової діяльності, є істота мисляча, свідома, в якій розвинена мова, здатність до продуктивної праці і спілкування з іншими людьми [19].

IV. Людина в асоціативному словнику: добра 94, хороша 73, чоловік 63, щаслива 61, розумна 40, весела 21, прекрасна, чесна 17, висока, друг 16, гарна, красива 13, гордо 12, велика, товариш 11, приємна 10, гордість 9, чудова 8, справедлива, щастя 7, громадянин, життя, з великої літери, звір, молода, тварина, хоробра, чуйна, щира 6, жінка, здорова, погана, працювати, праця, спокійна, справжня 5, амфібія, ввічлива, вовк, дорогá, жити, мавпа, мужня, привітна, розум, світ, я 4, велетень, віддана, вірна, вічна, діти, жива, мама, своя, серйозна, сильна, смілива, творець, щедра 3, благородна, вдумлива, велич, велична, вільна, ворог, всесильна, вчена, геній, гідна, голова, гомо сапієнс, Горький, гуманна, дивна, доброта, доросла, дурна, життєрадісна, здібна, зло, кохана, культурна, любити, людство, наша, освічена, основа, патріот, повага, порядна, правдива, працююча, прекрасно, рідна, сива, сумна, хвора, хлопець 2, авторитетна, анатомія, А. Чехов, бабуся, багата, бадьора, бачить, біжить, біологія, близька, бог, борець, бридка, важка, Василь, в віках, видатна, викладач, високе, висота, вихована, відважна, відома, вінець, вірити, вірність, в місті, впевнена, вперта, всемогутня, всевіт, вулиця, Галілей, гармонія, геніальна, герой, гігант, гість, година, голуба, грамотна, груба, гуманізм, довгонога, дешева, дід, дім, добро, добродушна, доброзичлива, дотик, дружня, думаюча, душа, душевна, жадібна, жорстока, задоволена, замерзла, зброя, звичайна, земля, зілля, знайома, золота, зошит, зустрічна, з характером, іде, ідеал, індивідуум, істина, істота, колір, корисна, користь, кохати, Країни Рад, краса, кремезний, кремінь, кров, лагідна, лебідь, літак, літня, любляча, любов, людський, людяний, Михайло, місто, молодий, моторна, моя, мрії, мрійник, мудра, мужчина, муха, найкраща, недобра, незнайома,

ненависна, неспокійна, несправедлива, нещастя, низька, нормальна, одинока, одяг, Оксана, особа, очі, парубок, певна, пенсіонер, питає, площа, поважна, подорожній, постать, потрібна, працелюбна, природа, проста, пряма, пустий, радість, радянська, розвиток, розмовляти, Роман, рука, самотня, світла, сестра, сім'я, скромна, сміх, собака, солідна, старанна, старша, стоїть, страшна, сувора, суть, тато, творить, техніка, ти, товариство, токар, тролейбус, турбота, у футлярі, хижак, хоробрий, цар, це звучить гордо, черства, чесність, чорна, швидка, щирість, якась 1 [4].

V. Людина в соціологічному словнику: особа, людина (панська, первісна, сімейна), дворак, кріпак, козачок [1]; біосоціальна істота, яка є вищою ланкою розвитку живих організмів шляхом їхньої еволюції, а також передумовою та активним суб'єктом культурної еволюції [10]; поняття «людина» відбиває лише те, що індивідуум належить до людського роду (*homo sapiens*), володіє всезагальними, притаманними всім людям рисами і якостями [18].

VI. Людина в словнику символів: символ центру світобудови; поєднання протилежних начал – небесного й земного, добра і зла, святості та гріховності; символ макрокосму й мікрокосму; перемоги раціонального начала над хаотично-іраціональним; універсального існування; доброти, національної самосвідомості, мужності [16].

VII. Людина в культурологічному словнику: суспільна істота, продукт і суб'єкт трудової діяльності і культури, вищий ступінь у розвитку живих організмів; як продукт тривалої еволюції світу, людина є матеріальною, природною істотою; проблема взаємодії соціального і біологічного в людині є найважливішою в комплексі наук про людину [8].

Крім того, Ю. Степанов розглядає поняття людина / особистість / індивід як «певний еволюційний ряд, стадії або фази розвитку одного концепту», який можна розглядати дискретно, «параметризуючи»: «З точки зору культури в таких випадках можна стверджувати, що предмети «параметризуються» в залежності від того ряду, до якого їх відносять або відносно якого їх розглядають». Учений наголошує на тому, що кількість «параметрів» пропорційна ступеню важливості предмета для культури. Вершинне місце за «параметризованістю» займає саме лінгвокультурний концепт *людина*. Крім того, можна виокремити «три найбільш природні «параметри», або «аспекти» людини – три лінії його природньої параметризації, чи аспектації, наявні в усіх культурах і в багатьох із них «концептуалізовані», тобто такі, що мають власні особливі форми

вираження». Так, основними Ю. Степанов називає такі аспекти: 1) людина – «світ», «Бог», «тварини»; 2) людина – «свої» та «чужі»; 3) людина – «суспільство», які й репрезентують «еволюційний семіотичний ряд» [21]. Ф. Бацевич, у свою чергу, подає дефініцію «людини лінгвокультурної»: це мовна особистість, яка достатньо оволоділа мовою і культурою й легко пристосовується до різних лінгвокультурних ситуацій [2].

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Концепт у межах лінгвокультурного утворення постає як: культурний смисл (ген), етноконцепт, етнокультурний концепт; центр перетину світу культури та світу індивідуальних розумінь; ментальне утворення, марковане етнокультурною специфікою; структура, вербалізована у слові (її глибинний експресивний зміст, зумовлений національною культурою, апелює до вищих духовних цінностей); основна ланка культури в ментальному світі людини, ментальний акт культурного простору. Наведені словникові дефініції людини дають змогу сформулювати уявлення про неї (що й буде органічним складником, ядром однойменного лінгвокультурного концепту): людина – природно-соціальна істота, що має свідомість і мову, здатна мислити, продуктивно працювати, еволюціонувати, створюючи власну історію та національну культуру. Перспективу дослідження вбачаємо в подальшому вивченні лінгвокультурного концепту *людина*, зокрема у визначенні й аналізі способів і шляхів його вербалізації за допомогою різноманітного етнічно маркованого мовного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Андерш, Й. (1994). *Російсько-український словник наукової термінології. Суспільні науки*. Київ: Наукова думка.
- [2] Бацевич, Ф. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.
- [3] Бусел, В. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
- [4] Бутенко, Н. (1979). *Словник асоціативних норм української мови*. Львів: Вища школа, видавництво при Львівському університеті.
- [5] Воркачев, С. (2001). Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*, (1), 64-72.
- [6] Воркачев, С. (2002). Методологические основания лингвоконцептологии. *Теоретическая и прикладная лингвистика*, (3), 79-95.
- [7] Воркачев, С. (2005). Постулаты лингвоконцептологии. *Антология концептов*, (1), 10-13.

- [8] Гіптерс, З. (2006). *Культурологічний словник-довідник*. Київ: ВД «Професіонал».
- [9] Голубовська, І. (2004). *Етнічні особливості мовних картин світу*. Київ: Логос.
- [10] Докаш В. (ред.). (2012). *Соціологія*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- [11] Жайворонок, В. (2004). Етнолінгвістика в колі суміжних наук. *Мовознавство*, (5-6), 23-32.
- [12] Івченко, А. (2002). *Тлумачний словник української мови*. Харків: «ФОЛІО».
- [13] Калашник В. (ред.). (2005). *Тлумачний словник української мови*. Харків: Прапор.
- [14] Карасик, В. & Слышкин, Г. (2005). Базовые характеристики лингвокультурных концептов. *Антология концептов*, (1), 10-13.
- [15] Колесов, В. (2004). *Концепт культуры: образ – понятие – символ. Слово и дело: из истории русских слов*. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та.
- [16] Коцур В. (ред.). (2015). *Енциклопедичний словник символів культури України*. Корсунь-Шевченківський: ФОП Гаврищенко В. М.
- [17] Маслова, В. (2011). *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва: Флинта.
- [18] Піча, В. (2016). *Соціологія: Короткий навчальний словник: терміни і поняття*. Львів: Магнолія 2006.
- [19] Синявський, В. (2007). *Психологічний словник*. Київ: Наук. світ.
- [20] Степанов, О. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: «АКАДЕМВИДАВ».
- [21] Степанов, Ю. (2004). *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект.
- [22] Шапар, В. (2004). *Психологічний тлумачний словник*. Харків: Прапор.
- [23] Шинкарук В. (ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ

РОМАНЧУК Ольга Василівна 

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

ДАНИЛЕВИЧ Мирослава Василівна 

доктор педагогічних наук, професор кафедри фітнесу та рекреації
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

УКРАЇНА

Анотація: *Формування традицій здорового способу життя та фізичної культури набуває все більшої актуальності, зумовлюючи потребу детального аналізу системи підготовки вчителів фізичної культури до професійної діяльності. Первинною ланкою професійної підготовки фахівців фізкультурного профілю є педагогічні коледжі, які готують спеціалістів до професійної діяльності в навчальних закладах. У статті розглянуто особливості функціонування типових для вітчизняного освітнього простору інституцій. Досліджено зміст, головні завдання та особливості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у педагогічних коледжах України. Установлено наявність системи ступеневої підготовки фахівців зі скоординованими наскрізними навчальними планами та програмами, висококваліфікованого та досвідченого кадрового потенціалу, відповідного навчально-методичного забезпечення, достатньої матеріально-технічної бази, що дозволяють готувати кваліфікованих майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту в Україні.*

ВСТУП.

Сучасний стан розвитку фізичної культури і спорту України зумовлює гостру потребу змін у підготовці майбутніх учителів фізичного виховання до педагогічної діяльності з дітьми та молоддю. Повноцінний фізичний розвиток молодих поколінь, формування їх фізичної культури є однією з нагальних проблем сьогодення. Однак, жодну концепцію фізичного виховання неможливо реалізувати у повному обсязі без ґрунтовно підготовлених фахівців цієї галузі, які виконують головну роль в організації та здійсненні виховного процесу. Формування фізичної культури, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток

фізичних якостей з метою гармонійного формування особистості, неможливе без наявності висококваліфікованих фахівців [1].

Аналіз літературних джерел свідчить про значну увагу науковців до проблем здорового способу життя, фізичного виховання і спорту, фітнесу та рекреації [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Чимало аспектів професійної підготовки фахівців різних галузей також були предметом багатьох досліджень [15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28]. Проте, з огляду на помітне зниження стану здоров'я молодого покоління, формування традицій здорового способу життя та фізичної культури набуває все більшої актуальності.

Зважаючи на важливість ефективного фізичного виховання сучасної молоді та актуальність удосконалення системи підготовки вчителів фізичної культури до педагогічної діяльності в освітніх навчальних закладах, метою нашої розвідки є проаналізувати зміст та розглянути особливості професійної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту на прикладі одного з педагогічних коледжів України.

ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Первинною ланкою неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів фізкультурного профілю є заклади середньої, професійної та фахової передвищої освіти, які готують спеціалістів для системи шкільної та дошкільної освіти. До таких навчальних установ віднесено коледжі та училища. Детальніше охарактеризуємо особливості функціонування типових для вітчизняного освітнього простору інституцій.

Одним з них є Комунальний заклад Львівської обласної ради «Самбірський педагогічний коледж імені Івана Филипчака», який готує педагогічні кадри, має сформований кадровий потенціал, належну навчально-матеріальну базу, сучасне навчально-методичне забезпечення для підготовки фахівців з фізичного виховання. Головні завдання коледжу охоплюють [29]:

- здійснення освітньої діяльності, яка включає навчальну, виховну, наукову, дослідно-пошукову та методичну роботу;

- забезпечення умов для оволодіння системою знань про людину, природу і суспільство, формування соціально-зрілої, творчої особистості, виховання морально, психічно і фізично здорового покоління громадян України;

- формування громадянських позицій, патріотизму, почуття власної гідності, готовності до педагогічної діяльності, відповідальності за свої вчинки, забезпечення високих етичних норм, атмосфери доброзичливості, взаємної поваги у стосунках між студентами, викладачами та іншими працівниками;
- підготовка студентів до професійної діяльності, забезпечення їх відповідними знаннями, уміннями і навичками;
- підготовка та підвищення кваліфікації кадрів, просвітницька діяльність.

27 квітня 2000 року Самбірський державний педагогічний коледж імені Івана Филипчика отримав ліцензію на право підготовки фахівців з фізичної культури за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст», учитель фізичної культури. У цьому ж році був здійснений перший прийом абітурієнтів – 30 осіб. Коледж пропонує денну форму навчання на основі базової загальної середньої освіти терміном 3 роки 10 місяців за державним замовленням та за кошти фізичних осіб. Випускники одержують кваліфікацію: вчитель фізичної культури. На сучасному етапі у відділенні навчається понад 100 студентів. Формування контингенту студентів здійснюється за рахунок місцевого бюджету і коштів фізичних осіб [29].

Для організації навчально-виховного процесу є необхідна матеріально-технічна база, а саме: ігровий спортивний зал; гімнастичний зал; тренажерний зал із сучасним обладнанням; тенісний корт; кабінет теорії і методики.

Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки фахівців даної спеціальності складається з таких циклів: цикл загальноосвітніх дисциплін, гуманітарної, соціальної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки.

Проаналізуємо детальніше зміст підготовки фахівців з фізичного виховання у Самбірському державному педагогічному коледжі імені Івана Филипчика. План навчального процесу складається з двох блоків: загальноосвітня підготовка; підготовка за освітньо-професійною програмою.

Загальноосвітня підготовка містить чотири групи: базові предмети (українська мова, зарубіжна література, іноземна мова, математика,

історія України, всесвітня історія, громадянська освіта); природничі науки (фізика, астрономія, географія, хімія, екологія, захист Вітчизни, захист Вітчизни (табірні збори)); профільні предмети (біологія, українська мова, фізична культура); вибірково-обов'язкові предмети (інформатика, технології (основи підприємницької діяльності, туристична справа; обробка інформації та програмне забезпечення ПК)). Загальна кількість годин відведених на опанування дисциплін цього блоку становить 2660, з яких: 961 година – лекції, 64 години – лабораторні заняття, 1018 годин – семінарські, практичні заняття.

Підготовка за освітньо-професійною програмою розділена на дві групи: дисципліни, які формують загальні компетентності та дисципліни, які формують спеціальні компетентності. Дисципліни, які формують загальні компетентності, у свою чергу, містять два цикли: гуманітарної та соціально-економічної підготовки; математичної, природничо-наукової підготовки.

Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки передбачає вивчення таких дисциплін: історія України, українська мова (за професійним спрямуванням), культурологія, основи філософських знань, економічна теорія, соціологія, основи правознавства, іноземна мова, загальною кількістю 660 годин (22 кредити ECTS), з яких: 377 – аудиторні години (156 годин – лекції, 242 години – практичні заняття), 283 годин – самостійна робота студентів.

Цикл математичної, природничо-наукової підготовки охоплює чотири дисципліни: анатомія людини, загальна фізіологія, вікова фізіологія, екологія, загальною кількістю 480 годин (16 кредитів ECTS), з яких: 232 – аудиторні години (156 годин – лекції, 76 годин – практичні заняття) 248 годин – самостійна робота студентів. Дисципліни, які формують спеціальні компетентності також розділені на цикл професійної та практичної підготовки та цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу. Перший з них є найбільший, як за кількістю дисциплін – 20, так і за об'ємом годин – 3510 (122 кредити ECTS), з яких: 1723 – аудиторні години (508 годин – лекції, 1218 годин – практичні заняття), 1487 годин – самостійна робота студентів. Зміст професійної та практичної підготовки представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

**Дисципліни циклу професійної та практичної підготовки:
розподіл годин**

Назва навчальної дисципліни	Кількість кредитів ЄКТС	Загальний обсяг	Аудиторні заняття			Само-стійна робота
			усього	лекції	практичні	
Теорія і методика фіз.виховання	8	240	202	64	138	38
Вступ до спеціальності	2	60	17	9	8	43
Технічні засоби навчання і методика їх застосування	2	60	34	12	22	26
Гімнастика з методикою викладання	10	300	202	26	176	98
Легка атлетика з методикою викладання	10	300	202	42	160	98
Основи мат.-техн. забезпечення	2	60	24	14	10	36
Плавання з методикою викладання	3	90	40	8	32	50
Історія фізичної культури	3	90	42	28	14	48
Фізична реабілітація	6	180	116	58	58	64
Баскетбол з методикою викладання	4	120	74	12	62	16
Волейбол з методикою викладання	5	150	70	8	65	50
Настільний теніс з методикою викладання	3	90	24	6	18	66
Футбол з методикою викладання	3	90	34	8	26	56
Гандбол з методикою викладання	3	90	24	6	18	66
Рухливі ігри з методикою викладання	5	150	40	6	34	110
Методика фізичного виховання в СМГ	3	90	34	18	16	56
Методика використання інформаційних технологій у фв	4	120	24	8	16	96
Методика виховної роботи	2	60	40	17	23	20
Психологія	5	150	74	42	32	76
Педагогіка	8	240	128	80	48	112
Основи педагогічної майстерності	3	90	34	12	22	56
Безпека життєдіяльності	2	60	34	24	10	26
Практика з виховної роботи	3	90	34		34	56
Пробна практика	8	240	140		140	100
Навчальна практика (зимовий та літній табірний збір)	5	150				
Переддипломна практика	8	240				
Основи охорони праці	2	60	36		36	24
Усього	122	3510	1723	508	1218	1487

дані сформовано з [29]

Зазначимо, що у цей цикл входять виробничі практики, яким приділена значна увага, як важливому інструменту практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання. Їх основою є педагогічна практика, яка являється органічною складовою частиною вивчення психолого-педагогічних та спортивно-педагогічних дисциплін і забезпечує формування практичних умінь і навичок у роботі з дітьми молодшого, середнього та старшого шкільного віку, формування необхідних для педагога рис особистості та розвитку педагогічних здібностей. Для цього передбачені практика з виховної роботи, пробна практика, навчальна практика (зимовий та літній табори), переддипломна практика.

До циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу входять основи гігієни, ритміка і хореографія, туризм, підвищення спортивної майстерності, на які відведено 600 годин (20 кредитів ESTC), з яких: 365 – аудиторні години (62 години – лекції, 303 години – практичні заняття), 253 години – самостійна робота студентів. Зазначимо, що на дисципліну підвищення спортивної майстерності виділено найбільше – 360 годин, що підкреслює важливість практичної підготовки студентів з обраних видів спорту.

Загалом на підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності у Самбірському державному педагогічному коледжі імені Івана Филипчика передбачено 5250 годин (180 кредитів ESTC), з яких: 2697 – аудиторні години (882 години – лекції, 1839 годин – практичні заняття), 2253 години – самостійна робота студентів.

Після закінчення коледжу студенти можуть продовжувати навчання у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Львівському державному університеті фізичної культури імені Івана Боберського, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка за скороченим терміном навчання.

У 2004 році між Дрогобицьким державним педагогічним університетом та Самбірським педагогічним коледжем укладено договір зі спеціальності «Педагогіка та методика середньої освіти. Фізична культура». Метою договору є підвищення рівня освітньої та наукової діяльності вузів-сторін у системі ступеневої підготовки фахівців зі скоординованими наскрізними навчальними планами та програмами.

50% випускників коледжу продовжує навчання на факультеті фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного факультету ім. І. Франка за скороченим терміном. Така ж угода укладена з Львівським державним університетом фізичної культури ім. І. Боберського [29].

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Здійснений нами аналіз змісту та особливостей підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у педагогічних коледжах України засвідчив наявність системи ступеневої підготовки фахівців зі скоординованими наскрізними навчальними планами та програмами, висококваліфікованого та досвідченого кадрового потенціалу, відповідного навчально-методичного забезпечення, достатньої матеріально-технічної бази, що дозволяють готувати кваліфікованих майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту. Однак, з метою модернізації освітнього процесу відповідного до запитів сьогодення та конкурентоспроможності на ринку праці необхідно підвищити його ефективність шляхом впровадження інноваційних методів і технологій навчання, заснованих на методологічних підходах, що відповідають новій парадигмі освіти, закордонного досвіду підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту в системі середньої, професійної та фахової передвищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Романчук, О. В., Данилевич, М. В., Гуцуляк, В. Р., Стефанишин М. В., & Семаль Н. В. (2020). Становлення та розвиток системи професійної освіти фахівців з фізичного виховання в Україні. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, (2), 183–190.
- [2] Данилевич, М. (2018). Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності: теоретико-методичний аспект. Львів: Піраміда.
- [3] Романчук, О. (2019). Підготовка фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності з дітьми та молоддю в Австрії: теоретико-методологічний аспект. Львів: Галицька видавнича спілка.
- [4] Danylevych, M., Matviyas, O., Romanchuk, O., & Kemin, V. (2019). Monitoring the Effectiveness of Professional Training System Designed for Students in Physical Education and Sports. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 8(1), 51-81.
- [5] Perederiy, A., Borovska, O., & Slisenko, O. (2007). Structure and contents of training programs of Special Olympics. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*, (10), 150-152.
- [6] Danylevych, M., Zakharina, I., Hrybovska, I., Romanchuk, O. & Hutsulyak, V. (2020). Peculiarities of professional preparation of physical education students for health-related activities. *Journal*

- of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol 20 (Supplement issue 1), Art 44, pp 318–323.
- [7] Романчук, О. В., Данилевич, М. В., & Гуцуляк, В. Р. (2020). Нормативна база підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту в Україні. *Молодий вчений*, 3.2(79.2), 77–81.
- [8] Данилевич, М., Романчук, О., & Пазичук, М. (2018). Характеристика принципів сучасної системи підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту до майбутньої професійної діяльності. *Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 305–308). 10–11 травня 2018 р., Львів, Україна: ЛДУФК. Вилучено з <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/11046>
- [9] Danylevych, M., Romanchuk, O., & Hutsulyak, V. (2018). Historical Aspects of Professional Activity of Future Specialists in Physical Education and Sports for Recreational and Health-Promoting Activity. *Using Sports, Culture, and Social Studies as Means to Rediscover Lost Values. Abstract Book of the 6th International Conference on Science Culture and Sport* (p. 307). April 25–27, 2018, Lviv, Ukraine.
- [10] Данилевич, М. В., & Романчук, О. В. (2018). Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах : матеріали III Всеукр. наук. конф.* (с. 237–239). 30–31 березня, 2018 р., Дніпро, Україна.
- [11] Данилевич, М. В., & Романчук, О. В. (2017). Окремі аспекти підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту в Республіці Польща. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій: матеріали Всеукр. наук. конф* (с. 240–242). 24–25 листопада 2017 р., Дніпро, Україна.
- [12] Романчук, О., & Данилевич, М. (2019). Теоретичні основи формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1(45), 14–21.
- [13] Yurko, N. A., Romanchuk, O. V., & Protsenko, U. M. (2019). Developmental Assets in Physical Education. *International Journal of Education and Science (IJES)*, 2(2), 38.
- [14] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Romanchuk, O. V. (2019). English and Physical Education: The Mutually Beneficial Integration. *International Journal of Education and Science (IJES)*, 2(2), 39.
- [15] Danylevych, M. V., Romanchuk, O. V., Koval, R. S., & Bazyliak, N. O. (2019). Istorychni aspekty rozvytku fizychnoi ta rehabilitatsiinoi medycyny u Frantsii [Historical aspects of development of physical and rehabilitation medicine in France]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, 7(32), 35–38.
- [16] Стифанишин, І. М., Юрко, Н. А., Проценко, У. М., & Романчук, О. В. (2019). Комунікативні аспекти іншомовної професійної підготовки фахівців сфери туризму. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 6(74), 200–203.
- [17] Боровська, О. (2001). До питання про національні та інтернаціональні терміни в українській спортивній терміносистемі. *Молода спортивна наука України*, 1(5), 23–24.
- [18] Боровська, О., Дмитрів, У., & Стифанишин, І. (2008). Проблеми перекладу спортивної термінології. *Молода спортивна наука України*, 1(12), 51–55.
- [19] Юрко, Н., Романчук, О., Матвіяс, О., Проценко, У., & Стифанишин, І. (2012). Словотвірні аспекти денумеральних утворень в англійській спортивній лексиці. *Молода спортивна наука України*, 4(16), 176–179.
- [20] Романчук, О., Матвіяс, О., & Юрко, Н. (2010). Словотвірні характеристики термінів гандболу в англійській мові. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (675), 175–177.
- [21] Romanchuk, O. V., Matviyas, O. V., Styfanyshyn, I. M., & Yurko N. A. (2010). Strukturni osoblyvosti terminiv handbolu v anhliyskiy movi [Structural peculiarities of English handball terminology]. *Funktsionalnaya lingvistika* 2(1), 205–206. [in Ukrainian]
- [22] Romanchuk, O. V., Matviyas, O. V., Protsenko, U.M., Styfanyshyn, I. M., & Yurko N. A. (2011). Komponentno-strukturnyi analiz anglomovnykh abreviatur u sportyvniy leksytsi [Componential and structural analysis of English sports abbreviations]. *Funktsionalnaya lingvistika* 2(2), 167–169. [in Ukrainian]
- [23] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Translation at foreign language classes: main pros and cons. *Архів матеріалів міжнародних наукових конференцій*,

75–77. doi: <https://doi.org/10.36074/06.05.2019.v3.01>

- [24] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The characteristics of English terms structure in tourism industry. *Львівський філологічний часопис*, (5), 178–182.
- [25] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The word-formation features of English terminology in tourism industry. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: серія «Філологія»*, 2(38), 185–187.
- [26] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The characteristics of word formation in English track-and-field terminology. *Закарпатські філологічні студії*, 1(9), 146–149.
- [27] Yurko N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Tourism English: the fields of occupational benefits. *Економіко-соціальні відносини в галузі фізичної культури та сфери обслуговування : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 66–68). 23–24 травня, 2019 р., Львів, Україна: ЛДУФК. Retrieved from <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/22221>
- [28] Romanchuk, O. V., Matviyas, O. V., & Yurko, N. A. (2009). Terminolohiya tenisu v anhliyskiy ta ukrayinskiy movakh [Tennis terminology in English and Ukrainian]. *Scientific Bulletin of Volyn National University named after Lesya Ukrainka*, (5), 212–215. [in Ukrainian]
- [29] Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчак. *Sambir-PedCollege*. Вилучено з: http://www.sambir-pedcollege.lviv.sch.in.ua/metodichne_zabezpechennya/

УДК 305-364.4(378)

Опубліковано 24 серпня 2020 року

ГЕНДЕРНА ОСВІТА У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

КАРАГОДІНА Олена Геннадіївна 

докторка медичних наук, професорка,
завідувачка кафедри соціальної роботи і практичної психології
Академія праці, соціальних відносин і туризму

СЕМИГІНА Тетяна Валеріївна 

докторка політичних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної роботи і практичної психології
Академія праці, соціальних відносин і туризму

УКРАЇНА

Анотація: *Гендерна освіта відіграє важливу роль у формуванні професійних компетентностей соціальних працівників. У статті окреслено контекстуальні чинники, що впливають на вибір підходів до конструювання гендерно чутливої професійної підготовки з соціальної роботи, а також визначено складові гендерноорієнтованого навчання соціальних працівників у закладах вищої освіти. Визначено екзогенні (зовнішні по відношенню до закладів вищої освіти, тобто фактори широкого контексту) та ендогенні (притаманні закладам вищої освіти, які формують внутрішнє освітнє середовище) чинники. З'ясовано, що ключовою складовою гендерної підготовки соціальних працівників є формування гендерної компетентності, що може відбуватися як шляхом впровадження наскрізних гендерно чутливих підходів, так і через викладання тематичних курсів.*

ВСТУП.

Гендерним аспектам підготовки працівників соціальної сфери приділяють дедалі більше уваги у вітчизняній науковій літературі. Можна, зокрема, згадати публікації Н. Байдюк [2], С. Гришак [10], Т. Савків [24] та інших. Зумовлено це розвитком соціальної роботи як академічної дисципліни та практики, що ґрунтується на антидискримінаційних підходах [32], і, водночас, посиленням уваги до гендерних аспектів освіти в цілому [8; 9; 28]. При цьому вітчизняні науковці переважно фокусуються на питаннях виховання дівчат та хлопчиків, формування гендерної свідомості та гендерної соціалізації молоді. Так, на думку С. Гладченко (2017), гендерне виховання у закладах освіти спрямоване на

«створення оптимальних умов для формування вільної від стереотипів та упереджень гендерної свідомості і відповідальності за власні міжособистісні взаємини у соціумі» [8, с. 155].

Водночас прихильники гендерної теорії роблять акцент не на статевої ролі соціалізації, а на впливі соціуму на становлення гендерної ідентичності індивідів та гендерних відносинах [11; 14]. Вони доводять, що досягнути гендерної рівності (однакового ставлення до всіх незалежно від соціальних чи інших обставин) можна тільки за умов визнання, що «традиційні ролі несправедливі, не підходять для сучасного суспільства і обмежують не тільки жінок, але й чоловіків» [1, с. 13]. Сучасна професійна соціальна робота зосереджена на питаннях гендерної (не)рівності та балансі влади в стосунках між жінками й чоловіками у суспільстві [31], наголошує на потребі навчати соціальних працівників протидії дискримінації за гендерною ознакою [34].

Це дослідження – на основі системного аналізу літератури та рефлексії власного досвіду формування програм для вищої школи – має на меті: 1) окреслити контекстуальні чинники, що впливають на вибір підходів до конструювання гендерно чутливої освіти з соціальної роботи; 2) визначити складові гендерної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Дослідження скероване кількома теоретичними концепціями. Насамперед, соціально-конструктивістською теорією П. Бергера і Т. Лукмана [3], згідно з якою реальність конструюється не індивідом, а суспільством та його інститутами, а набуті знання конвертуються у вищі цінності. У нашій роботі вища освіта розглядається як суспільний інститут (набір правил, норм, традицій і моделей поведінки), що впливає на конструювання гендерно чутливої реальності підготовки соціальних працівників і фахової соціальної роботи в цілому. Крім цього взято до уваги статусну модель гендерної справедливості Н. Фрезер (2007) [32], що визначає конструювання суспільством справедливості у таких двох вимірах: 1) інституціоналізована гендерна політика; 2) самооцінка, яка формується під впливом інших людей у соціальному оточенні. Відтак ми вивчали інституціоналізованість гендерної політики у вищій освіті та в закладах вищої освіти, а також суспільні впливи на гендерну підготовку соціальних працівників.

Водночас аналіз і представлення результатів дослідження виконано на основі теорії систем [27], що виокремлює власне систему (у нашій

роботі – систему підготовки соціальних працівників до провадження гендерно чутливої практики) та контекст цієї системи, середовище, в якому функціонує система (у цьому дослідженні – позауніверситетське та частково університетське середовище). І, звісно ж, наш погляд на ситуацію відбувався крізь «гендерні лінзи» [14], тобто за основу взяте критичне сприйняття наявного гендерного середовища в українських університетах та поза ними.

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ГЕНДЕРНУ ОСВІТУ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.

Вивчення літератури [4; 6; 11; 12; 14; 33] та власний досвід розробки освітніх програм і програм окремих академічних дисциплін дає підстави для визначення низки екзогенних (зовнішніх по відношенню до закладів вищої освіти, або чинників широкого контексту) та ендогенних (притаманних закладам вищої освіти, які формують внутрішнє освітнє середовище) чинників.

До екзогенних чинників можна віднести:

- розвиток гендерних теорій, зокрема теорій гендерної педагогіки і відповідних педагогічних технологій, концепцій феміністичної соціальної роботи та інтервенцій, що ґрунтуються на ній, а також поширеність гендерних досліджень і гендерного аналізу;

- ухвалення та впровадження політики гендерної рівності, вимоги щодо гендерної рівності та справедливості, які висувають політичні суб'єкти та інститути громадянського суспільства, громадський контроль за додержанням норм гендерного законодавства;

- соціальні норми суспільства, гендерні очікування та стереотипи, самооцінка та владні відносини, які формуються унаслідок певних соціально-культурних традицій;

- інституціоналізація гендерно чутливих підходів у соціальних закладах, формування фахової культури соціальних працівників, орієнтованої на протидію дискримінації за ознакою гендеру.

Ці чинники формують різнопланові і взаємопов'язані контексти розвитку гендерних компетентностей соціальних працівників. Їх можна представити у вигляді смислових структур, що перетинаються між собою (рис.1).



Рис. 1. Зовнішній контекст (екзогенні чинники) гендерної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти

Джерело: складено авторками на основі літератури

Варто відзначити, що в Україні наявне правове регулювання щодо гендерної справедливості. Так, Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.) [19], Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» (2013 р.) [20], розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 “Жінки, мир, безпека” на період до 2020 року» (2016 р.) [21] проголосили необхідність виховання і пропаганди серед населення України культури гендерної рівності, поширення просвітницької діяльності у цій сфері.

Міністерство освіти і науки України (2009) визначило низку організаційно-практичних та методичних заходів щодо провадження гендерної рівності у системі вищої освіти, а саме: продовжити впровадження курсів гендерної рівності у закладах I-IV рівнів акредитації; розширити мережу та активізувати діяльність освітніх та дослідницьких гендерних центрів, лабораторій, які діють при закладах

освіти; створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів навчальних закладів [18].

Однак, попри проголошену в Україні політику гендерної рівності, проведені дослідження доводять поширеність гендерних стереотипів як у суспільстві в цілому [25], так і серед практиків соціальної роботи [30].

З-поміж ендогенних чинників гендерної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти можна виокремити такі, як: наявність виразної гендерної політики та загальна корпоративна культура (гендерний мейнстрімінг), відстеження дотримання гендерної рівності (гендерний аудит).

Задля посилення гендерної чутливості українського академічного середовища та стимулювання гендерних досліджень, Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні (2008-2011 роки) підтримала заснування низки кафедр гендерних студій та гендерних навчальних центрів. У 2012 році за ініціативи Харківського обласного гендерного ресурсного центру за підтримки представництва Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні було утворено Мережу центрів гендерної освіти вищих навчальних закладів, що 2014 року отримала статус Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів. Членами Мережі є близько 40 осередків гендерної освіти [6]. Ці центри, як засвідчують дослідження [22; 26], відіграли важливу роль у становленні гендерної освіти, що за своєю природою містить інституціональні форми і структури, прийнятні педагогічні методики, стандартні підходи до формування навчальних програм і організації викладання як технічних, так і фундаментальних, а також гуманітарних наук. Центри також розробили методику гендерного аудиту закладу освіти.

Таким чином, гендерну підготовку у закладах вищої освіти України можна вважати інституціоналізованою, зауважуючи при цьому, що наявній системі гендерної освіти студентів бракує оцінки якості та ефективності.

СКЛАДОВІ ТА НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ ПРАКТИКИ.

Гендерна підготовка соціальних працівників повинна бути спрямована на засвоєння студентами відповідних компетентностей. Насамперед, здатностей здійснювати діагностичний гендерний аналіз

балансу влади у стосунках між жінками й чоловіками, а також між самими жінками [29]. Такий аналіз дає підстави для нових гендерно чутливих інтерпретацій причин соціальних проблем, створює умови для ефективнішої організації соціальної допомоги клієнтам соціальних служб. У той час як гендерна освіта в цілому розуміється як просвітницька діяльність у напрямку спростування наявних статевогендерних стереотипів, розвитку критичного ставлення до світу та зростання свідомості [6; 16], переосмислення сталих поглядів на маскуліність і фемінність і появи усвідомленого «діяння» із протидії патріархатному устрою світу [7].

Гендерна підготовка соціальних працівників має призвести до формування у них гендерної компетентності, тобто інтегрованої сукупності цінностей, настанов, знань, умінь, навичок щодо гендерної складової сфери прав людини, яка набувається у процесі навчання, та дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав і можливостей осіб різних статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства [13]. У становленні цієї гендерної компетентності виділяють такі основні етапи: 1) формування системи гендерних знань; 2) формування умінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності; 3) етап відпрацювання навичок гендерно компетентної поведінки [29].

Невід'ємною складовою гендерної компетентності вважають сукупність знань (знання законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності, положень та сутності гендерного підходу, сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, знання форм і методів гендерного виховання, особливостей гендерної соціалізації, механізмів дії гендерних стереотипів); умінь (розпізнавати гендерні аспекти, проблеми, здійснювати гендерний аналіз, тобто збір якісної інформації у сфері гендерних відносин, що ґрунтується на розумінні гендерних тенденцій у суспільстві й використанні цих знань для розкриття наявних та потенційних соціальних проблем і пошуку рішень їх оптимального розв'язання; поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів тощо); навичок (здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику тощо) [16, с.22], самостійності та автономії (змога бути суб'єктом активної дії, здатність особи самореалізуватися, бути вільною від стереотипних поглядів, здатність до прийняття рішень, реагування на прояви дискримінації за ознакою статі).

Як свідчать дослідження, проведені в Україні [5; 17], набуття гендерної компетентності у процесі навчання у закладі вищої освіти потребує низки соціально-педагогічних умов, а саме: створення гендерно чутливого середовища університету, заснованого на ідеї гендерної рівності; мотивація викладачів та студентів до співпраці у контексті гендерної соціалізації; залучення студентів до гендерного простору позааудиторної роботи освітнього закладу, впровадження моніторингу дотримання гендерної рівності тощо. До необхідної передумови розвитку гендерної компетентності соціальних працівників також можна віднести наявність якісної навчальної літератури, вільної від гендерних стереотипів, та методологічних розробок, які навчають впроваджувати гендерно чутливі підходи у соціальній роботі.

Знайомство з досвідом різних закладів вищої освіти і вивчення доступних методичних розробок дає підставити виокремити три напрями гендерної підготовки соціальних працівників:

1) включення гендерного компоненту до різних дисциплін як тих, що формують загальні компетентності соціальних працівників (головним чином, шляхом внесення відповідних тем до змісту традиційних дисциплін соціально-гуманітарного циклу), так і тих курсів, що покликані сформуванню професійні компетентності;

2) включення до програм підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи гендерно-тематичних курсів, наприклад «Гендерна соціалізація», «Гендерна психологія», «Гендерна соціологія», «Гендерні дослідження» тощо;

3) розробка та впровадження спеціалізованих курсів, що мають на меті посилити гендерну чутливість практики соціальної роботи, зокрема: «Гендерні аспекти соціальної роботи», «Феміністична соціальна робота», «Основи гендерної теорії та практики», «Соціальна робота з жінками» абощо.

При цьому слід звернути увагу головним чином на змістове наповнення курсів, зокрема на те, наскільки воно орієнтоване на сучасні теорії гендеру. Наприклад, курс «Гендерна соціалізація», який викладається в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини [6], передбачає оволодіння студентами умінь «здійснювати аналіз гендерних проблем, застосовуючи різні теоретичні та методичні підходи; використовувати методики для виявлення диференціації особливостей статевої ролі соціалізації дівчаток та

хлопчиків, їх орієнтацій на егалітарний чи домінаторний тип гендерних відносин; аналізувати чоловічу та жіночу поведінку, чинники, які зумовлюють диференціацію гендерних відносин; застосовувати гендерний підхід до оцінки паритетності-ієрархічності життєдіяльності статей у функціонуванні великих та малих груп та колективів; проводити наукові дослідження у сфері гендерного аналізу, експертизи змісту навчально-виховного процесу, комерційної реклами, жіночих та чоловічих часописів тощо з точки зору розвінчування сексистських настановлень та гендерних стереотипів; здійснювати просвітницьку роботу щодо піднесення гендерної культури, забезпечення рівних прав і можливостей статей для особистісного розвитку в різних сферах людського буття». По суті цей курс передбачає формування у майбутніх соціальних працівників гендерних компетентностей, а не орієнтований на суто статево-рольову соціалізацію, як це можна було б очікувати з назви навчальної дисципліни.

Навчальний курс «Гендерні проблеми в соціальній роботі» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка) [23] покликаний ознайомити студентів з основними напрямками досліджень гендерних аспектів багатомірних явищ соціально-психологічного характеру, диференційним аналізом проблем гендерних відмінностей, гендерної ідентичності та гендерних стереотипів. Очікується, що студенти повинні знати зміст та особливості гендеру як соціально-психологічного явища; основні напрями досліджень гендерних відмінностей; характеристику гендерного стереотипу як соціально-психологічного феномену; концепції та перспективи дослідження гендерної ідентичності; соціальні аспекти гендерної диференціації; методи дослідження гендерних аспектів розвитку особистості та соціуму. Унаслідок опанування курсу вони мають вміти: використовувати гендерний аналіз у власних дослідженнях; враховувати соціальні аспекти гендерної диференціації в практичній діяльності соціального працівника; ефективно використовувати гендерний підхід у профілактичній та реабілітаційній роботі. У цілому зміст цього курсу цілком узгоджується із сучасними міжнародними практиками гендерної освіти соціальних працівників та гендерними теоріями.

А от навчальна дисципліна «Основи гендерної теорії та практики» (Житомирський державний університет) [15] ставить за мету «формування у майбутніх соціальних працівників системного знання з

питань гендерної освіти та виховання, особливостей гендерної соціалізації, специфіки гендерних проблем та шляхів їх розв'язання, розвиток гендерно чутливої свідомості студенток та студентів», тобто зосереджена не на гендерній рівності і теорії гендеру, а переважно на гендерному вихованні.

Подекуди трапляється так, що професійні дисципліни для соціальних працівників вступають у суперечність із дисциплінами загального профілю, викладачі яких дотримуються гендерно-нечутливих, а інколи й дискримінаційних поглядів, та/або з гендерно-нечутливими відносинами у закладі освіти чи сексистською корпоративною культурою закладу, які здатні зміцнити гендерно шкідливі норми та негативно вплинути на гендерну самооцінку майбутніх соціальних працівників.

ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави для складання спрощеної графічної моделі гендерної підготовки соціальних працівників (рис. 2). У цій моделі контекстуальні чинники (зокрема, розвиток гендерної теорії, політики рівних можливостей та гендерно чутливої практики соціальної роботи) взаємодіють із системою закладу вищої освіти, який має власну гендерну (формалізовану чи неформалізовану) політику, експліцитні та імпліцитні традиції гендерного виховання студентів і різні підходи до формування гендерної компетентності майбутніх соціальних працівників під час навчання.

Розвиток гендерної підготовки соціальних працівників потребує критичного осмислення наявної педагогічної практики, здебільшого орієнтованої на статево-рольове виховання, а не на гендерну теорію, покращення методичного забезпечення такої підготовки і вдосконалення педагогічних технологій та навчальної літератури. Це означає посилення уваги до цілеспрямованого конструювання гендерно чутливого академічного середовища, яке відповідає уявленням про гендерну рівність і сприяє формуванню адекватної гендерної самооцінки у студентів та викладачів (за моделлю Н. Фрезер [32]).

Також важливим видається розвиток в Україні профеміністської фахової культури соціальних працівників, притаманної міжнародному

професійному середовищу [31; 34], та концепцій феміністської соціальної роботи, що ґрунтуються на сучасних гендерних теоріях. Має також бути інституціалізована наукова позиція дослідників соціальної роботи щодо цієї актуальної проблематики.

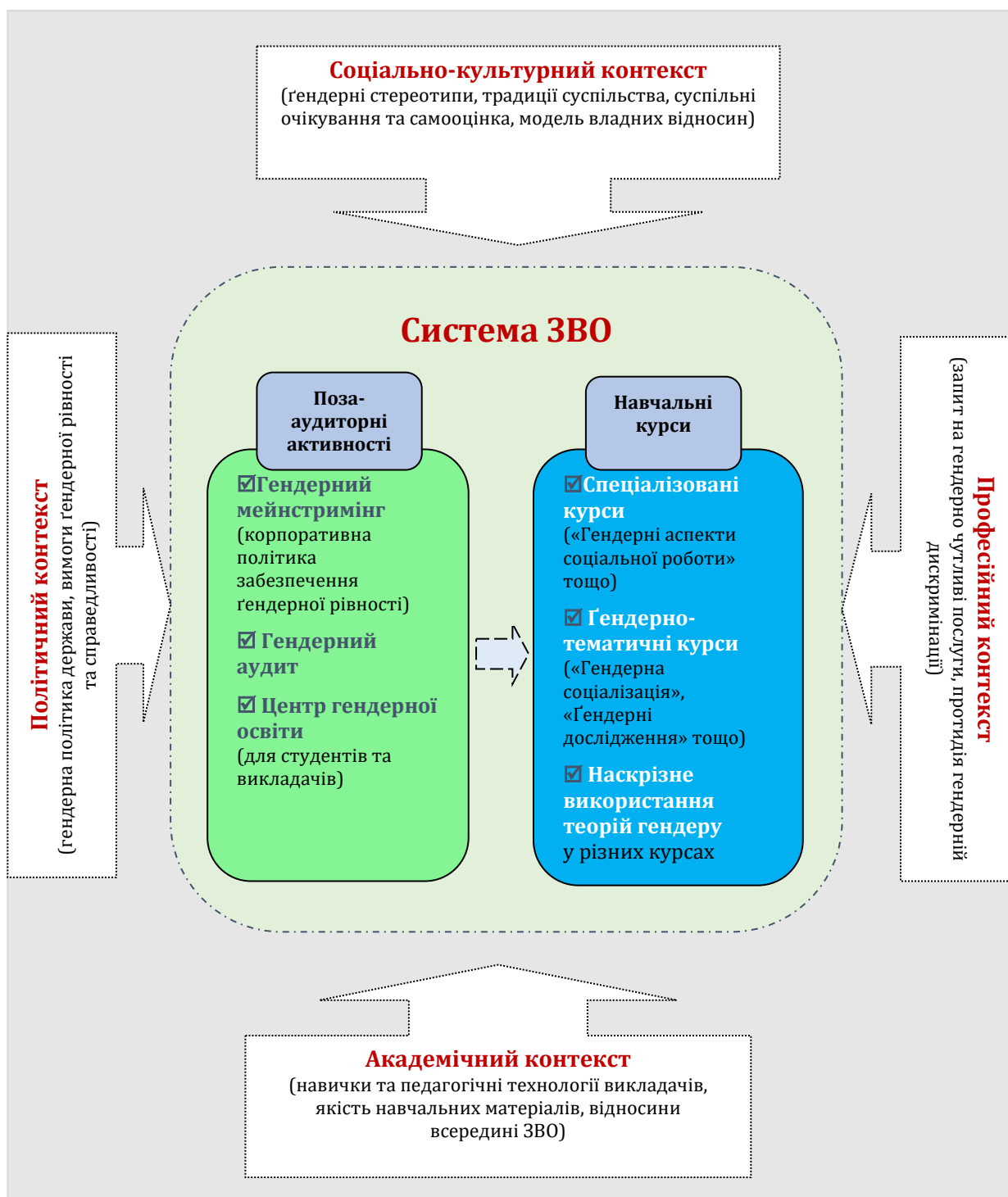


Рис. 2. Модель гендерної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти

Джерело: авторська розробка

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Гендерний компонент відіграє важливу роль у формуванні професійних компетентностей соціальних працівників. Проведений аналіз дає підстави для твердження, що гендерна підготовка студентів спеціальності «Соціальна робота» у закладах вищої освіти залежить від інституціоналізованості політики гендерної рівності, балансу гендерних теорій і теорій гендерного виховання, розвитку гендерно чутливої та антидискримінаційної практики, соціально-культурних традицій і норм. Вона також пов'язана із педагогічними технологіями, якістю навчальних матеріалів, гендерної корпоративною політикою у закладі вищої освіти.

Ключовою складовою гендерної освіти соціальних працівників можна вважати формування гендерної компетентності, яка може відбуватися як шляхом впровадження наскрізних підходів у закладі вищої освіти, так і тематичних професійних курсів. В основі гендерної підготовки соціальних працівників має бути не тільки засвоєння ідей гендерної рівності, а й розуміння того, як гендер визначає баланс влади у стосунках між жінками й чоловіками, а також поміж самими жінками, та вміння втілювати відповідні гендерно чутливі та антидискримінаційні інтервенції соціальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Аніщук, Н. В. (2001). *Тенденції розвитку інституту конституційно-правового статусу жінок в Україні*: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: спец. 12.00.13. Одеса, 2001.
- [2] Байдюк, Н. В. (2017). Змістова характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі. *Вісник Черкаського університету*, (1), 7-13.
- [3] Бергер, П., Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.
- [4] Брайсон, В. (2011). *Гендер и политика времени. Феминистская теория и современные дискуссии*. Киев: Центр учебной литературы.
- [5] Войтовська, А. (2019). *Гендерна соціалізація студентської молоді з особливими освітніми потребами в умовах ВНЗ*. Дис. ... доктора філософії: спец. 231 «Соціальна робота». Умань.
- [6] *Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України: досвід та кращі практики Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ 2012 - 2014 роки*. Доступно з: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf>
- [7] Гайдено, В. (2006). Гендерна освіта для мінливого світу. *Філософія освіти*, (1:3), 54- 62.
- [8] Гладченко, С. (2017). Проблеми впровадження гендерної політики в освітній галузі сучасної України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Історія*, 2(3), 153-156.
- [9] Головашенко, І. О. (2108). Гендерна освіта: послідовний поступ до суспільства рівних можливостей. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Вінниця: ВНТУ, 3-6.

- [10] Гришак, С. М. (2008). Гендерна компетентність як необхідна складова портрету сучасного спеціаліста соціальної сфери. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (1), 54-58.
- [11] Кімел, М. С. (2003). *Гендероване суспільство*. Київ: Сфера.
- [12] Левченко, К. Б. (2002). Деякі аспекти включення питань прав жінок до навчально-виховного процесу: аналіз методологічних підходів. *Проблеми освіти*, (27), 95-104.
- [13] Максимович, Л., Чумало, М. (2019). *Гендерний аудит для громадських організацій: практич. посіб.* Львів.
- [14] Марценюк, Т. (2015). Гендерна рівність і недискримінація: посібник для експертів і експертом аналітичних центрів. Київ. Доступно з: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/3540>
- [15] Остапчук, О.Л., Котловий С.А. (2020). *Методичні рекомендації з курсу «Основи гендерної теорії та практики»*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- [16] Пащук, В. (2006). Впровадження гендерної освіти. *Директор школи (Шкільний світ)*, (10-11), 20-25.
- [17] Приходькіна, Н. О. (2008). *Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ.
- [18] *Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту*: наказ Міністерства освіти, науки молоді та спорту України від 10.09.2009 р. № 839. Доступно з: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/183>
- [19] *Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків*: Закон України від 8 вересня 2005р. № 2866-15. Доступно з: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2866-15>
- [20] *Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року*: постанова Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2013 р. № 717. Доступно з: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/717-2013-%D0%BF>
- [21] *Про затвердження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року*: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24 лютого 2016 року, №113-р. Доступно з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/113-2016-%D1%80>
- [22] Рассказова, О., Тарасенко, Н. (2015). Досвід роботи осередків гендерної освіти педагогічного вищого навчального закладу. *Гендерна парадигма освітнього простору*, (1), 132-135.
- [23] Романова, В.С. (2018). *Робоча програма навчальної дисципліни «Гендерні проблеми в соціальній роботі»*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Доступно з: <https://bit.ly/31YVPKW>
- [24] Савків, Т. В. (2019). Формування гендерної компетентності соціальних працівників як невід'ємної складової професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, (3), 227-231.
- [25] Саєнко, Ю., ред. (2007). *Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві*. Київ: ВАІТЕ. Доступно з: https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/gender_stereotypes.pdf
- [26] Світайло, Н., Ісаєва Т. (2018). На шляху до гендерно чутливого вищого навчального закладу: досвід діяльності всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ. *Гендерна парадигма освітнього простору*, (1), 136-141.
- [27] Семигіна, Т., Яковлев, М. (2016). Аналіз політичного представниками системного підходу. *Історія політичних вчень*. Львів: «Новий світ-2000», 574-592.
- [28] Сидоренко, І.В., Василега, О.Ю. (2017). Гендерний підхід в освіті: соціально-культурні та психолого-педагогічні аспекти. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*, (35), 401-410.
- [29] Шевченко, З. В., укл. (2016). *Словник гендерних термінів*. Черкаси.
- [30] Ярошенко, А. (2020). Від стереотипів до різноманіття: гендерний аналіз програми підготовки замісних батьків. *Path of Science*, (6:6), 7001-7016.

- [31] Ярошенко, А., Семигіна, Т. (2019). Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, (1), 13-29.
- [32] Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, (1:1), 23–35.
- [33] Howie, G., Tauchert, A. (2019). *Gender, Teaching and Research in Higher Education: Challenges for the 21st Century*. London: Routledge.
- [34] Lössbroek, J., & Radl, J. (2019). Teaching older workers new tricks: Workplace practices and gender training differences in nine European countries. *Ageing and Society*, 39(10), 2170-2193.

LISTENING SKILLS IN LEARNING A LANGUAGE: THE IMPORTANCE, BENEFITS AND MEANS OF ENHANCEMENT

YURKO N.A. 

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

STYFANYSHYN I.M. 

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

UKRAINE

Abstract: *The study deals with the main issues of listening skills in learning a foreign language. Efficient listening is an extremely important life skill and a key to effective communication. Although great deal of research has long been devoted to different issues of language learning, there is current need for a detailed examination of listening in learning a foreign language. Consequently, the survey aimed at considering and analysing the importance, benefits, and means of listening skills enhancement in a language learning. The key issues of listening in learning a foreign language have been studied and defined by the methods of monitoring and comparative analysis of internet resources. Considering the survey findings, further research perspectives of listening skills in learning a foreign language have been outlined.*

INTRODUCTION.

Listening is a key to all effective communication. The act of listening involves complex affective, cognitive, and behavioral processes. Affective processes include the motivation to listen to others; cognitive processes include attending to, understanding, receiving, and interpreting content and relational messages; and behavioral processes include responding to others with verbal and nonverbal feedback [1]. Effective listening is an extremely important life skill. It may serve a number of possible purposes, depending on the situation and the nature of the communication.

In learning a language, listening has often been overlooked. For most people, being able to claim knowledge of a second language means being able to speak and write in that language; listening and reading are therefore secondary skills [2]. The four language skills are always related in terms of

usage, and speaking is viewed by learners as the most desirable skill in the era of global communication. Effective listening, though, is vital as well, being neither the easiest nor the most meaningless language skill. Much language listening is imperative to communicate properly, meaningfully and naturally.

Great deal of research has long been devoted to various issues of language learning [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15], as well as different aspects of foreign terminology [16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29]. Nevertheless, there is still current need for a detailed examination of listening in learning a language. Consequently, the purpose of the study is to consider and analyse the importance, benefits, and means of listening skills enhancement in learning a foreign language.

MAIN MATERIAL.

The recent decades have seen a big change in the way a language listening is viewed and practised. We have moved on considerably from the rather vague notion of comprehension as the goal of a listening experience; instead, listening is now perceived to be a complex skill operating at several different levels, and needs to be practised accordingly [3]. Monitoring and comparative analysis of the internet resources [2; 3; 4; 5], reveal the key issues of listening in language learning to be as follows.

I. IMPORTANCE.

The most frequently used language skill. Although listening may seem secondary to other more active language skills, the importance of listening is undeniable. Many studies have shown that it is the most frequently used language skill by students. Listening is basically about how we acquire and learn the new information. As we obtain the necessary competence for listening effectively, the feedback we will receive on our performance as language listeners will help us correct the mistakes and greatly increase the motivation to keep on learning, as well as help us develop more confidence in using the language.

Great practice of language usage revision. Most language teaching approaches incorporate a listening component. When listening, we are consistently reviewing a lot of crucial language usage such as vocabulary, grammatical structures, intonation, accent and our own interpretation. We can learn new words and expressions by hearing them frequently. Besides the vital language usage revision, general knowledge from news or even advertising is

certainly beneficial for regular listeners. Listening is also a great way to train our attention.

The beneficial silent learning period. Language learners often go through a silent period where they do not say anything. Language teachers and researchers have not totally agreed whether it is a necessary stage of language learning, or how long it should be, but they do agree that many learners of a foreign language naturally experience it. The period of silent listening can actually be hugely beneficial. Speaking a new language can be quite a stressful experience, as new learners may often suffer from task overload. They are thinking too much, about what they should say next that they do not fully experience what the other person has said. Allowing themselves to be silent lets them get the most from listening.

Very active learning process. A silent process should not be confused with a passive process. Listening, actually, is a very active process, despite the fact you are not saying anything. That is why we may be so tired after an event in another language. Getting over the feeling that we are doing nothing is a significant step towards listening effectively. The fundamental techniques of active listening usually include agreeing noises, slight nodding the head and eye contact with the person who is talking. It is essential to remind yourself and others that you are involved in the conversation even if you do not speak so much.

The easiest way to learn the segmentation rules. Listening is a vital step to become familiar with the segmentation rules for how the foreign language is spoken. When we listen to someone talking, our brain starts processing the obtained information by segmenting it into small parts to store them in our short-term memory. It splits them up based on our knowledge of how the language is spoken. Instead of storing the actual words, the brain would convert them into some images for the storage. Learning the segmentation rules is usually an unconscious process, so the easiest way to learn them is to get lots of regular listening practice. It will not only improve your understanding, but will progress your speaking in the language as well.

II. BENEFITS.

Successful communication. Listening is an essential skill that we can all benefit from improving. By becoming a better listener, we can improve our productivity, as well as the ability to influence, persuade and negotiate, and avoid much conflict and misunderstanding. Good communication skills require a high level of self-awareness. Understanding your own personal style of

communicating will go a long way toward helping you to create good and lasting impressions with others. All of these are necessary to become more successful.

Greater productivity. Appropriate listening skills are great building blocks for success. Without the ability to listen effectively, messages are easily misunderstood. As a result, communication breaks down and the sender of the message can easily become frustrated or irritated. At the same time, good listening skills can lead to greater productivity with fewer mistakes, and increased sharing of necessary information. This, in turn, can lead to more creative and innovative performance, better interaction and relations with the speakers, as they feel you are actually listening to and comprehending them.

Comfort in a foreign environment. Improved listening skills mean improved relationships in a foreign environment. If your listening skills are very sharp, it is be easier for you to quickly hear and comprehend the foreign language that is spoken very far away. This can actually be a survival skill in the case of a natural disaster or other emergencies, when you need to be able to listen actively to what is being said around you, not just directly to you. Such a useful ability to listen effectively and comprehend the circumstances can be very essential indeed.

Familiarity with accents and dialects. A foreign language may be incredibly diverse. Better listening skills will help you be able to understand foreign speakers with different manner of pronunciation and accents. The way people speak the same language in one country can be quite different from the way it is spoken in the other one. Even some individual countries can be the place to hear many different ways of speaking a foreign language. Because of this, good listening skills can help you understand what people are saying in an unfamiliar accent or dialect.

Awareness of intensive and extensive listening. In language learning practice, a distinction is often made between the two main types of listening: the intensive listening, in which learners attempt to listen with maximum accuracy to a relatively brief sequence of speech; and the extensive listening, in which learners listen to lengthy passages for general comprehension. While intensive listening may be more effective in terms of developing specific aspects of listening ability, extensive listening is more effective in building a fluency and maintaining a learner motivation.

III. MEANS OF ENHANCEMENT.

Overcoming the barriers to effective listening. Often our main concern while

listening is to formulate the ways to respond. This is not a function of listening. We should rather try to focus fully on what is being said and how it is being said in order to more fully understand the speaker. To improve the process of effective listening, it can be helpful to look at the main barriers to effective listening, such as distraction and lack of clarity.

A common problem is that instead of listening closely to what someone is saying, we often get distracted after a sentence or two and instead start to think about what we are going to say in reply or think about unrelated things. This problem is attributed to the difference between average speech rate and average processing rate that is much higher. It is a common habit for the listener to use the spare time while listening to think about other things, rather than focusing on what the speaker is saying. This means that we do not fully listen to the rest of the speaker's message.

We may also get distracted by the speaker's personal appearance or by what someone else is saying, which sounds more interesting. These issues not only affect you, but you are likely to show your lack of attention in your body language as well. Generally, we find it much harder to control our body language, and are commonly likely to show the distraction by lack of eye contact, or posture. The speaker will easily detect the problem, and probably stop talking at best. At worse, they may be very offended or upset.

Of course, the clarity of what the speaker is saying can also affect how well we listen. Generally, we find it easier to focus if the speaker is fluent in their speech, has a familiar accent, and speaks at an appropriate loudness for the situation. It is more difficult, for example, to focus on somebody who is speaking very fast and very quietly, especially if they are conveying complex information. You should always seek clarification to ensure that your understanding is correct.

Implementing the acknowledged listening strategies. Two main listening strategies have recently dominated in language: the bottom-up processing and the top-down interpretation. The importance of both the listening strategies is generally recognised.

The bottom-up processing model assumes that listening is a process of decoding the sounds that one hears from the phonemes to complete texts. It means carefully listening to each sound, word and sentence structure to work out what has been said, the specifics are of major importance. Although bottom-up listening is a good strategy to use at a language class, it is, unfortunately, an incomplete listening strategy for use in the real world.

Actually, you cannot spend all your listening energy focusing on specific grammar in your everyday communication with people, as they will keep talking and you may be lost.

Top-down listening, on the other hand, is a great strategy to add more understanding of what is being said. It suggests an active construction or even reconstruction process, when the listener uses prior knowledge of the context and situation within which the listening takes place in order to make sense of what he or she hears. This basically means that you learn a little about the spoken topic beforehand. It may be a good idea to read up on the topic before going to see a presentation, a film or theatre play in a foreign language. Try reading about or predicting the content of an audio passage before you listen to it. This will get your brain focusing on concepts and not just specific words.

Considering that top-down listening focuses on concepts and bottom-up listening focuses on words, both strategies are well-established in learning to become an effective listener.

Becoming an active listener. A great way to improve your listening skills is to practice active listening. There are two forms of listening: active and passive. Active listening is focused listening. You are trying to truly understand the meaning behind what is being said. Passive listening simply involves hearing what is being said, but not really attempting to understand every word, for example playing music but not focusing on it. This is not very helpful in comprehension or memorizing some new information. To improve a foreign language comprehension, it is essential to be listening actively all the time, even when doing some casual listening like foreign music, TV or radio programme. Using the following listening techniques may become quite beneficial.

It is very useful to watch TV and films with subtitles in both foreign and your native language. This can be helpful because it allows you to quickly find the meaning of an unfamiliar word that you hear by reading the subtitles in your native language. Foreign subtitles can improve your ability to match the spoken with the written language. It can be difficult to find videos with simultaneous English and native language subtitles, but it is totally possible.

While studying a foreign language, it is essential to listen in to natural conversations. Try spending time in places where people are speaking the language, like cafes, parks or even public transport. Without disturbing anyone, just listen to what people are talking about, and train your ear to everyday foreign conversations. Pick out the words that you are learning or have already learned, focus on the meaning of the conversation. This is really helpful when

you are trying to actively listen and improve your foreign language comprehension.

The variety of speakers and listening material can be a positive challenge to improve your listening skills. There are naturally a lot of different accents and ways of any language speaking. To improve your ability to listen to the words that may be pronounced in various ways, you should practice with a variety of accents and types of foreign speakers. Some speakers do not speak clearly and may be more difficult to understand than others, listen to those people too. It is not very useful to habitually keep listening to conversations on the same topics only, make sure you listen to different topics that you are not familiar with as well. It is a good way to become a fluent language listener.

CONCLUSIONS.

On the grounds of the above research findings, the following conclusions can be made. The importance of listening in learning a language is undisputable, as it reveals to be the most frequently used language skill, great practice of language usage revision, the beneficial silent learning period, very active learning process, and the easiest way to learn the segmentation rules of language fluency. The main benefits of an effective language listening have been found to comprise successful communication, greater productivity, comfort in a foreign environment, awareness of intensive and extensive listening, and familiarity with accents and dialects. The key means of listening skills enhancement are observed to involve overcoming the barriers to effective listening, implementing the acknowledged listening strategies, and becoming an active listener in a foreign language comprehension. The perspectives of further research are the effective ways of applying the survey outcomes in the national education environment.

REFERENCES:

- [1] Listening. *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Listening>
- [2] Nunan, D. (1997). Listening In Language Learning. *JALT Publications*. Retrieved from <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2203-listening-language-learning>
- [3] Second language listening: where are we? *Cambridge English*. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/524275-second-language-listening-where-are-we-john-field-cambridge-english-teacher-.pdf>
- [4] 10 Tools for Developing Students' Listening Skills. *Oxford TEFL*. Retrieved from <https://www.oxfordtefl.com/blog/10-tools-for-developing-students-listening-skills>
- [5] How to Improve English Listening Skills: 8 Practice Tips That Work. *FluentU*. Retrieved from

- <https://www.fluentu.com/blog/english/improve-english-listening/>
- [6] Yurko, N., Styfanyshyn, I., & Protsenko, U. (2020). Self-learning English: the ways to progress. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 23-25. <https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.06>
- [7] Юрко, Н., Стифанишин, І., Проценко, У., & Коваль, О. (2020). Ефективне читання у вивченні іноземної мови. *ЛОГОС. ОНЛАЙН*, (12). <https://doi.org/10.36074/2663-4139.12.02>.
- [8] Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2020). The implementation of the social and emotional training into the modern educational environment. *Collective monographs : Pedagogical concept and its features, social work and linguology* (1st ed., pp. 2-11). Dallas, USA: Primedia eLaunch LLC. <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.01>
- [9] Юрко, Н., Стифанишин, І., Проценко, У., & Романчук, О. (2020). Англійські словники у мобільних додатках: особливості та переваги. *ЛОГОС. ОНЛАЙН*, (9). <https://doi.org/10.36074/2663-4139.09.06>
- [10] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Translation at foreign language classes: main pros and cons. *Архів матеріалів міжнародних наукових конференцій ЛОГОС*, 75-77. <https://doi.org/10.36074/06.05.2019.v3.01>
- [11] Литвин, А. А., Юрко Н. А., & Стифанишин І. М. (2018). Лінгвальна характеристика інновацій англійської мови соціальної мережі FACEBOOK. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 1(69), 258-262. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2018-1\(69\)/1-258-262](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2018-1(69)/1-258-262)
- [12] Юрко, Н. А., & Стифанишин, І. М. (2020). Префіксальне словотворення антонімів в англійській термінології туризму: походження та значення префіксів. *Південний архів (філологічні науки)*, (81), 86-90. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2020-81-14>
- [13] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2020). Denumerals in the English tourism terminology. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського: серія «Філологія. Соціальні комунікації»*, 31(70) № 2 Ч. 2, 254-257. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/44>
- [14] Романчук, О., Матвіяс, О., & Юрко, Н. (2010). Словотвірні характеристики термінів гандболу в англійській мові. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (675), 175-177.
- [15] Юрко, Н., Романчук, О., Матвіяс, О., Проценко, У., & Стифанишин, І. (2012). Словотвірні аспекти денумеральних утворень в англійській спортивній лексиці. *Молода спортивна наука України*, 4(16), 176-179.
- [16] Danylevych, M., Matviyas, O., Romanchuk, O., & Kemin, V. (2019). Monitoring the Effectiveness of Professional Training System Designed for Students in Physical Education and Sports. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 8(1), 51-81. <https://doi.org/10.18355/PG.2019.8.1.5>
- [17] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Positive pedagogy in physical education: the features, elements and benefits. *Архів матеріалів міжнародних наукових конференцій ЛОГОС*, 11-14. <https://doi.org/10.36074/29.07.2019.v4.01>
- [18] Романчук, О. (2019). Підготовка фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності з дітьми та молоддю в Австрії: теоретико-методологічний аспект. Львів: Галицька видавнича спілка.
- [19] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Physical education: the key aspects of physical literacy. *Архів матеріалів міжнародних наукових конференцій ЛОГОС*, 22-24. <https://doi.org/10.36074/17.06.2019.v6.01>
- [20] Романчук, О., & Данилевич, М. (2020). Особливості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у педагогічних коледжах України. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.02>
- [21] Yurko, N. A., Protsenko, U. M., & Basystyuk, K. O. (2013). L'viv Benefits after EURO 2012. *Таврійський економічний журнал* (2), 78-80.
- [22] Berdnikov, N., Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2017). Sport technologies' evolution. *День студентської науки: зб. матеріалів щоріч. студент. наук. конф.* (с. 190-192). Львів, Україна: ЛДУФК. Retrieved from <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/9353>
- [23] Yurko, N. A., Protsenko, U. M., & Kleba, I. A. (2014). The Media Forecast for the Hot Spot Visitors in Ukraine. *Перспективи розвитку туристичної індустрії в Україні: регіональні аспекти:*

- матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (ч. 1., с. 138–140). 28 березня 2014 р., Умань, Україна: Візаві.
- [24] Styfanyshyn, I. M., & Yurko, N. A. (2017). The best and worst sports-related technologies. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: матеріали наук.-практ. конф.* (с. 120–122). 21–22 квітня 2017 р., Ужгород, Україна: Гельветика.
- [25] Yakovenko, S., Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2019). Cancer rehabilitation centers abroad and in Ukraine. *День студентської науки: зб. матеріалів щоріч. студ. наук. конф.* (с. 212–214). Львів, Україна: ЛДУФК. Retrieved from <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/23025>
- [26] Yurko, N. A., & Styfanyshyn, I. M. (2017). Female athletes: changing the prejudicial attitudes. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: матеріали наук.-практ. конф.* (с. 125–127). 21–22 квітня 2017 р., Ужгород, Україна: Гельветика.
- [27] Kulchytska, I., Protsenko, U., Yurko, N., & Styfanyshyn, I. (2019). Choreography as aesthetics of change. *День студентської науки: зб. матеріалів щоріч. студ. наук. конф.* (с. 191–193). Львів, Україна: ЛДУФК. Retrieved from <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/23015>
- [28] Yurko, N. A., & Styfanyshyn, I. M. (2017). To swim or not to swim: the risks and benefits for human health. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: матеріали наук.-практ. конф.* (с. 127–129). 21–22 квітня 2017 р., Ужгород, Україна: Гельветика.
- [29] Боровська, О., Дмитрів, У., & Стифанишин, І. (2008). Проблеми перекладу спортивної термінології. *Молода спортивна наука України*, 1(12), 51–55.

УДК 364.4(378)

Опубліковано 4 вересня 2020 року

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МІЖНАРОДНА ТА ЛОКАЛЬНА ПРАКТИКА

СЕМИГІНА Тетяна Валеріївна 

докторка політичних наук, професорка,
Національне агентство кваліфікацій

ПОЖИДАЄВА Оксана Володимирівна 

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної роботи і практичної психології
Академія праці, соціальних відносин і туризму

УКРАЇНА

Анотація: Компетентнісно-орієнтований підхід набуває дедалі більшого значення у професійній соціальній роботі. Це дослідження мало на меті визначити практику формування професійних компетентностей за кордоном та в Україні, виявити проблеми, притаманні вітчизняній практиці визначення компетентностей фахівців із соціальної роботи. Окреслено типові процеси формування вимог до професійних компетентностей соціальних працівників, які розпочинаються з визначення певної діяльності як фаху і завершуються розробкою оцінювальних (кваліфікаційних) стандартів. Схарактеризовано контекстуальні чинники, які впливають на цей процес. На основі системного аналізу продемонстровано, яким чином визначають компетентності міжнародні організації. Розглянуто компетентності соціальних працівників, окреслені стандартами у США та в Україні, виявлено неузгодженість між вітчизняними професійними та освітніми стандартами, зумовлені як нормативно відмінними вимогами до компетентностей, так і інституційним дисбалансом, орієнтованістю професійних стандартів на установи соціального захисту населення і застарілістю уявлень про призначення соціальної роботи як професії.

ВСТУП.

У вітчизняному науковому дискурсі соціальної роботи не вщухають дискусії щодо оптимального набору компетентностей, інтегральних характеристик соціальних працівників і яким чином вони мають формуватися закладами освіти [1; 3; 5; 7]. Ці дебати зумовлені широким

діапазоном функцій таких працівників, наявністю різнопланованих інтервенцій соціальної роботи та перманентною трансформацією суспільних очікувань від соціальної роботи як інституту громадянського суспільства, прагненнями стандартизувати соціальну роботу як фахову діяльність, так і академічну дисципліну.

Наше дослідження мало на меті визначити практику формування професійних компетентностей за кордоном та в Україні, виявити проблеми, притаманні вітчизняній практиці визначення компетентностей фахівців із соціальної роботи. У статті: 1) окреслено типові процеси формування вимог до професійних компетентностей соціальних працівників, 2) продемонстровано, які компетентності визначені міжнародними організаціями, а також стандартами щодо соціальних працівників у США та в Україні, 3) обговорено проблеми, які виникають унаслідок дисбалансу між професійними та освітніми стандартами у соціальній роботі в Україні. Розвідка є кабінетним дослідженням, зосередженим на системному аналізі документів, в яких визначено сучасні компетентності соціальних працівників.

У цій роботі під компетентністю малась на увазі інтегральна характеристика, яка визначає здатність фахівців розв'язувати професійні проблеми та типові професійні завдання, які виникають у ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей та схильностей. Під час проведення дослідження ми виходили з того, що професійні компетентності теоретично концептуалізуються і нормативно формалізуються у відповідних нормативних вимогах, зокрема у стандартах, а навчання на основі компетентностей базується на спільному погляді на природу компетентності у професійній практиці.

УЯВЛЕННЯ ПРО ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.

З огляду на високу суспільну значущість, відповідальність та зайнятість соціальних працівників переважно у публічному секторі у розвинених країнах соціальну роботу відносять до так званих регульованих професій. Це передбачає наявність низки фахових стандартів: професійних, освітніх і стандартів оцінювання, і доступу до професії на основі сертифікації/ліцензування. У практиці творення

стандартів сформувався підхід, за якого базовою точкою визнається професійний стандарт, на основі якого створюються освітні стандарти та стандарти оцінювання (або кваліфікаційні стандарти), що визначають вимоги і критерії для оцінювання різних рівнів професійної компетентності працівників, зокрема, з метою надання ліцензії. Формуванню професійного стандарту, як правило, передують визначення суті певної професії та запит ринку праці на конкретні кваліфікації (результати навчання – формального, неформального чи набутого завдяки професійному досвіду) [10].

Варто зауважити, що у сучасній літературі послуговуються двома термінами «професійний стандарт» (vocational standards/professional standards) та «професійно-трудоий стандарт» (occupational standards). Професійні стандарти – це показники компетентності в певних професіях і видах занять. Вони можуть установлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом. Установлені законом професійні стандарти подекуди мають силу «ліцензій на ведення практики» та визначають, чи може особа займатися конкретним видом діяльності. Професійно-трудоий стандарт – це показники, що визначають, наскільки особа відповідає вимогам щодо продуктивності для роботи за певним видом занять у певній країні [24].

У сучасному глобалізованому світі дедалі більше національних урядів працюють над забезпеченням переходу від кваліфікаційної моделі (підтвердження професійних навичок дипломами і сертифікатами про проходження навчальних курсів) до повноцінних компетентнісних моделей з упровадженням «паспортів набутих компетентностей», які супроводжують людей упродовж їхньої професійної кар'єри. І це підвищує вагу стандарту оцінювання, адже сам такий стандарт дає змоги визначити, наскільки людина має певні компетентності [8].

Спрощена, лінійна модель процесу трансформації запитів ринку праці на формалізований опис компетентностей (стандартів) представлена на *рис. 1*.

Розвиток компетентностей завжди є динамічним, він віддзеркалює зміни уявлень про фах і зміну вимог до стандартів як таких. Узагальнення доступної літератури [8; 9; 24; 33] і рефлексія власного досвіду дає підстави для твердження, що на набір компетентностей, яких очікують від певних фахівців, також впливають контекстуальні чинники:

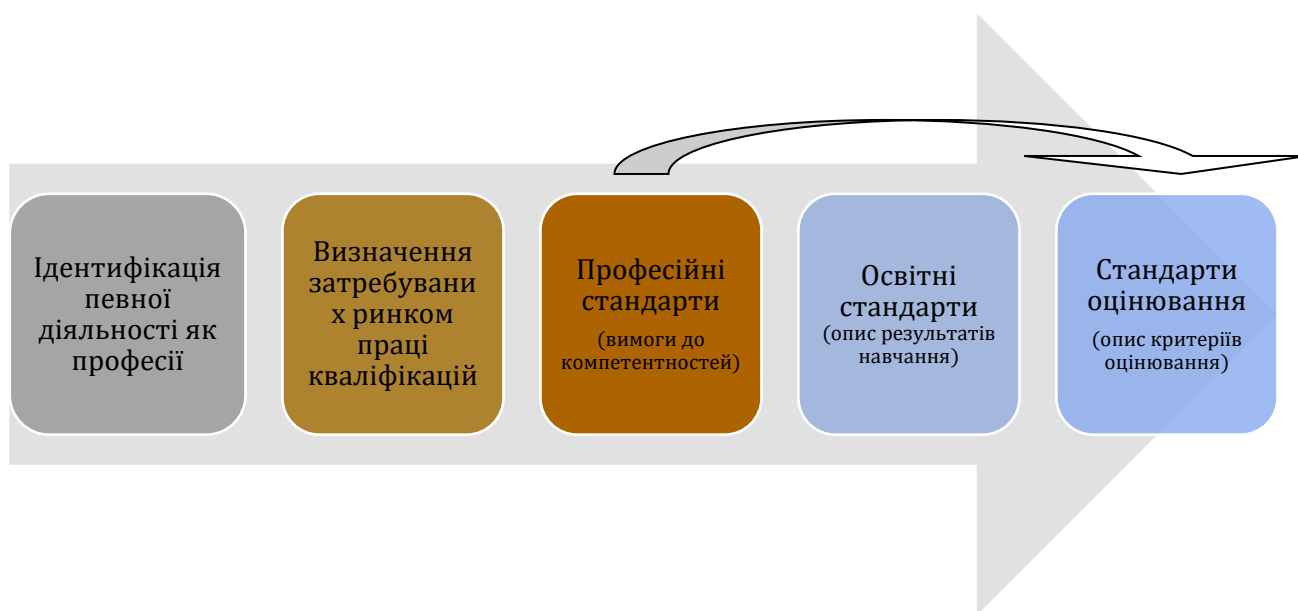


Рис. 1. Спрощена процесуальна модель формування вимог до професійних компетентностей

Джерело: авторська розробка

1) загальна освітня політика, насамперед політика щодо кваліфікацій (вона зараз відбивається в Національній рамці кваліфікацій, ієрархічному описові інтегральних компетентностей за чотирма параметрами/дескрипторами: знання; уміння/навички; комунікація; відповідальність і автономія;

2) впровадження локальних стандартів надання певних послуг, які потребують нових компетентностей;

3) очікування роботодавців та специфіка місцевої практики, традиційні уявлення про роль працівників певного фаху, межі їхньої діяльності, вплив професійних асоціацій і професійних спілок;

4) міжнародний контекст – впровадження міжнародних та глобальних стандартів (приміром, стандартів якості чи сертифікації персоналу ISCO, розвиток нових інтервенцій та практик роботи, теоретичного обґрунтування;

5) трансформаційні зміни середовища, наприклад, цифровізація, яка привнесла нові очікування і проблеми, а також сприяла поширенню нових форм роботи; або пандемія COVID, яка стимулювала перегляд традиційних уявлень про суспільні практики.

Узагальнення зовнішніх впливів на систему стандартів, що описують вимоги до професійних кваліфікацій, представлено на **рис. 2**.

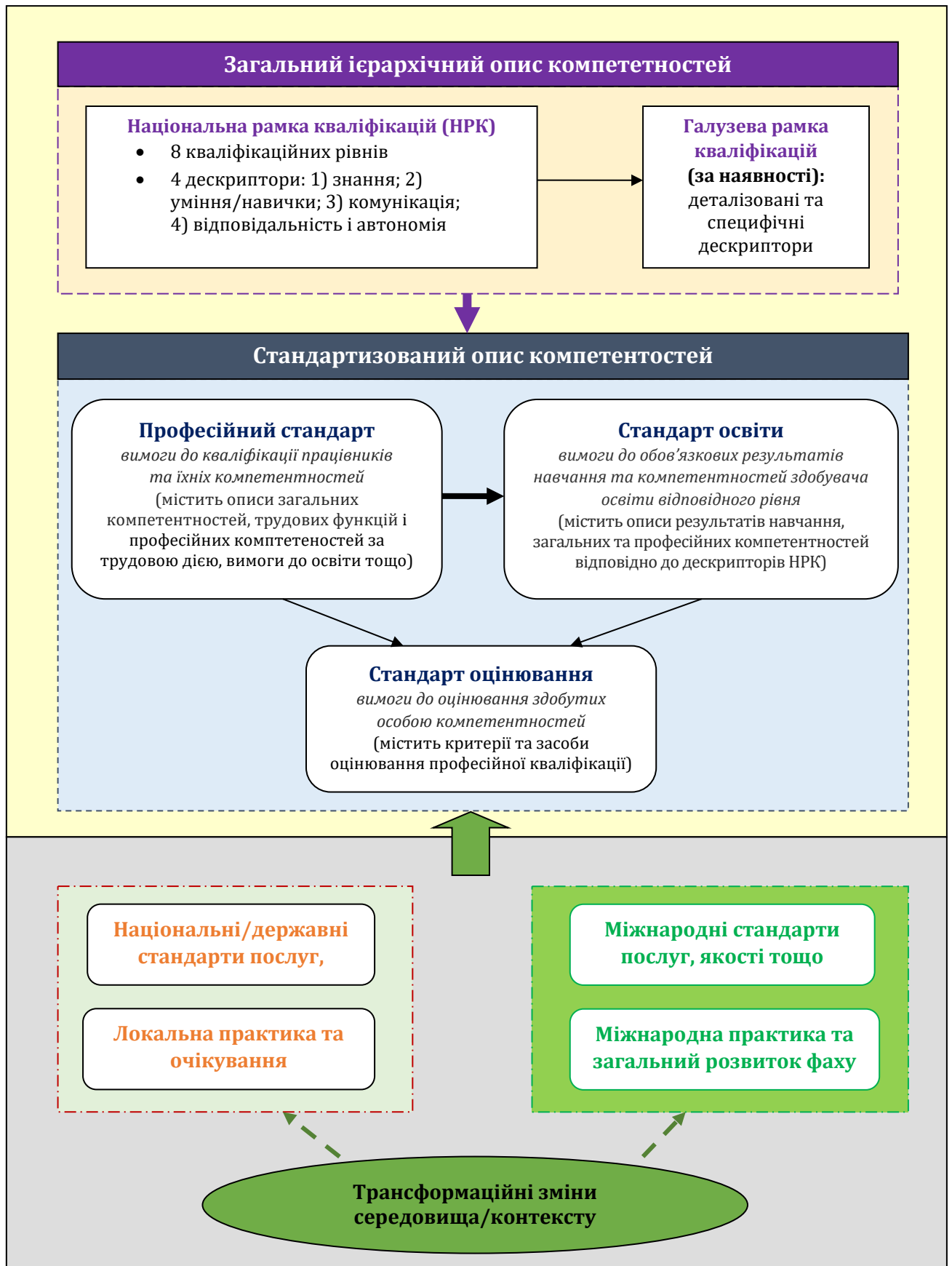


Рис. 2. Системний погляд на процес стандартизації професійних компетентностей

Джерело: авторська розробка

МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА ОПИСУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.

Європейська рамка кваліфікацій [31], а слідом за нею національні та галузеві рамки кваліфікацій враховують професійні компетентності (відповідно ці компетентності визначаються і професійними стандартами), та не бере до уваги так звані універсальні або функціональні компетентності, «м'які» навички. У той час як чимало глобальних суб'єктів наголошують на важливості самих «м'яких» навичок. Приміром, Міжнародна організація праці виділяє компетентності та навички, необхідні, аби бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, зокрема: гнучкість/здібність адаптуватись; навички спілкування; уміння вирішувати проблемні ситуації; креативність; навички міжособистісних відносин; вміння працювати в команді [4].

Документ «Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників», ухвалений Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи, значною мірою зосереджено на «м'яких» навичках, цінностях професії, мотиваційному та рефлексивному компонентах компетентностей соціальних працівників [32]. Цей документ має рекомендаційний характер, на який можуть орієнтуватися професійні організації різних країн при встановленні вимог до компетентностей, що мають міститися у професійних та освітніх стандартах.

Єврокомісія розробила багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікації та професій (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, ESCO) [30]. Класифікація ESCO визначає і класифікує навички (як «м'які», так і «жорсткі»), компетентності, кваліфікації і професії, які мають значення для європейського ринку праці, освіти та професійної підготовки. Класифікатор ESCO є основою для створення «паспорту набутих компетентностей» і використовується у кількох ініціативах Європейської Комісії у сфері навичок та кваліфікацій, спрямованих на підвищення прозорості ринку праці та освітніх систем.

У ESCO визначено, що соціальні працівники (код 2635.3) можуть мати цілу низку спеціалізацій (наприклад, соціальні працівники у громаді; соціальні працівники в охороні здоров'я; соціальні працівники у паліативному догляді; геронтологічні соціальні працівники тощо), але

всі повинні мати 59 базових навичок та компетентностей, як-от, зокрема, перебирання на себе відповідальності; розв'язання проблем; дотримання настанов організації; відстоювання прав користувачів соціальних послуг; застосування антидискримінаційних підходів; здійснення кейс-менеджменту (соціального супроводу); застосування кризового втручання; застосування цілісного підходу у рамках соціальних служб; застосування стандартів якості соціальних послуг; дотримання соціально справедливих принципів роботи; побудова допомагаючих стосунків із користувачами соціальних послуг, виявлення лідерства; вирішення конфліктів; комп'ютерна грамотність; рефлексивність; управління стресом; залучення користувачів до планування послуг тощо [31].

У документах професійних асоціацій соціальних працівників у країнах Європи знаходимо відлуння підходів класифікатора ESCO з його комбінацією професійних, діяльнісних компетентностей і «м'яких» навичок [29; 34]. При цьому спостерігається ієрархізація компетентностей за рівнями. Хоча не завжди це збігається з Європейською рамкою кваліфікацій, що подекуди зумовлено політичним контекстом. Приміром може слугувати Великобританія, де затверджено Рамку і компетентності соціальних працівників, які кваліфікуються від «тих, хто тільки приступає до професії» (з фокусом на мотиваційні та когнітивні компетентності), до «експертів» [27]. Аналіз змісту цієї рамки все ж таки дає змогу співвіднести її з Європейською рамкою кваліфікацій та з класифікатором ESCO.

У США дотримуються іншої моделі. Там Рада з питань освіти у соціальній роботі (CSWE), провідна професійна асоціація із соціальної роботи в цій країні, яка, зокрема, займається акредитацією освітніх програм із соціальної роботи, у 2015 році визначила дев'ять ключових професійних компетентностей [28] (*рис.3*). Компетентність у соціальній роботі розуміється як здатність інтегрувати та застосовувати знання, цінності та навички соціальної роботи для практичної роботи цілеспрямовано, навмисно та професійно, щоб сприяти добробуту людини та громади. Передбачено, що для різних кваліфікаційних рівнів ці компетентності мають неоднаковий набір знань, умінь, навичок, але однаковий набір цінностей. По суті ми бачимо гармонізований, наскрізний компетентнісний підхід.

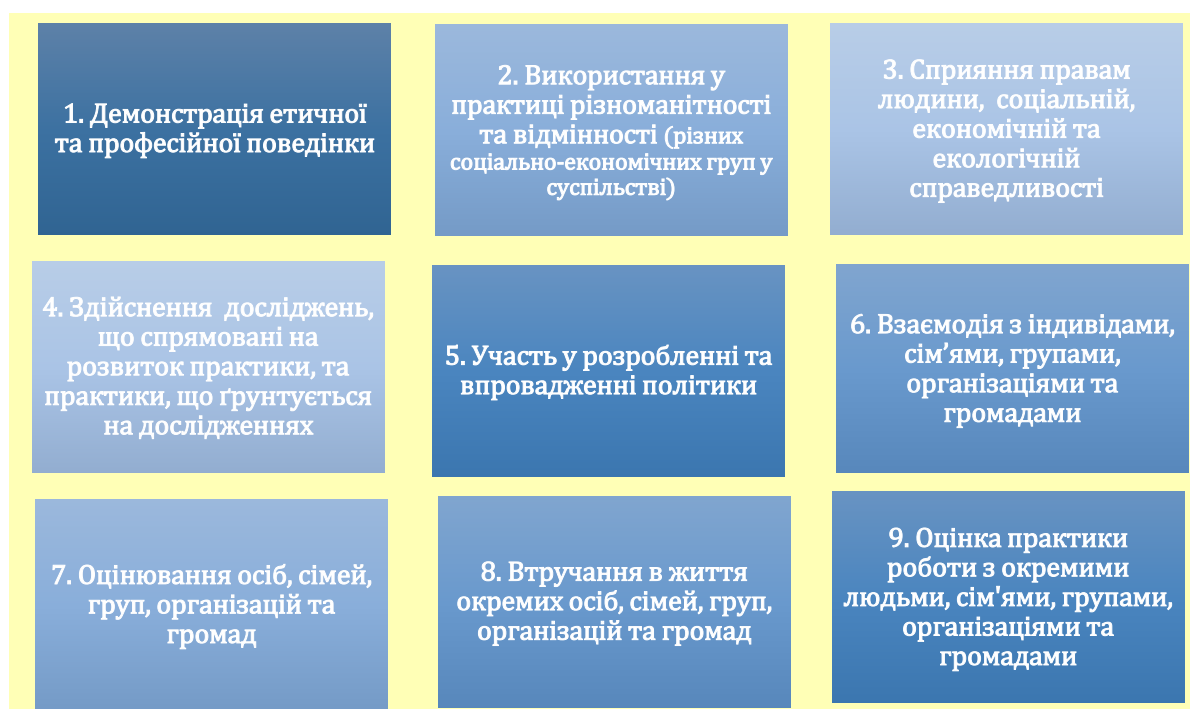


Рис. 3. Професійні компетентості соціальних працівників, визначені Радою з питань освіти у соціальній роботі (CSWE, 2015)

Джерело: авторська розробка на основі документу CSWE [28].

Фактично CSWE перейшла від моделі дизайну освітніх програм, орієнтованих на зміст (чому слід навчати студентів) та структуру (формат та організацію навчальних компонентів), до такої, яка орієнтована на вимірювані результати навчання студентів. Підхід на основі компетентностей стосується виявлення та оцінки того, що демонструють студенти на практиці. І такого ж підходу до оцінювання дотримуються у США під час ліцензійного іспиту фахівців з метою допуску до соціальної роботи як регульованої професії.

Таким чином, у міжнародній практиці співіснують різні підходи до опису професійних компетентностей – як ті, що переважно зорієнтовані на професійні інтегральні характеристики, так і ті, що вміщують «м'які» навички. Для соціальної роботи такий поділ можна вважати зайвим, досить умовним, адже навички спілкування та міжособистісної взаємодії, вміння вирішувати проблемні ситуації (віднесені до «м'яких» навичок) тощо являють собою ключові фахові вміння соціальних працівників. Водночас слід зауважити, що наднаціональним стандартам у соціальній роботі притаманний рекомендаційний, а не імперативний характер, що зумовлено зв'язками практики соціальної роботи і відповідного національного законодавства.

УКРАЇНСЬКА ПРАКТИКА ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.

У 2000-х роках в Україні відбувались досить активні процеси формування стандартів, що стосувались соціальної роботи, а також визначення компетентностей соціальних працівників. Щоправда, ці процеси не були послідовними, узгодженими і подекуди взаємопов'язаними, ініціювались та впроваджувались різними суб'єктами політики.

Насамперед зауважимо, що в Україні досі немає офіційного визначення соціальної роботи як професії. Наявне лише часткове (і досить застаріле) дефініювання цього поняття в Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.) [23]. Закони України «Про соціальні послуги» (ухвалені у 2003 р. [22] та в 2019 р. [21]) не містять визначення соціальної роботи.

Відсутність правового унормування фаху соціальної роботи призводить до того, що у випуску «Соціальні послуги» Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (2017 р.) [13], який відповідає чинному Класифікатору професій України ДК 003:2010 [12], можна знайти кваліфікаційні характеристики: 1) посад працівників, що працюють в установах соціального захисту населення, але не мають жодного відношення до соціальної роботи (приміром, модельєр ортопедичного взуття чи страховий експерт з охорони праці), 2) застарілих посад, які сутнісно суперечать чинним етичним принципам соціальної роботи (наприклад, посада «соціального патолога», яка відповідає тоталітарним уявленням про соціальні проблеми як соціальну патологію, до таких проблем у документі 2017 року віднесено навіть «сектантство»). Але водночас відсутні посади соціальних працівників у закладах охорони здоров'я.

У 2017 році побачила світ урядова постанова «Про затвердження порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» [16]. Методика розроблення професійних стандартів, затверджена на початку 2018 р. Міністерством соціальної політики України [14], передбачала, що стандарти мають бути розроблені на основі аналізу (дослідження) трудових функцій, структурованого формулювання трудових функцій та відповідних компетентностей. «Визначаються лише ті професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій), за якими можна оцінювати здобувачів професійних кваліфікацій (наприклад,

компетентності «керувати підлеглими», «надавати консультації клієнтам», «взаємодіяти з партнерами» не варто застосовувати через їхню неконкретність і складність (неможливість) розробити критерії (нормативи) оцінювання або через відсутність результатів навчання за ними» [14]. Відтак українські професійні стандарти мають більше характеристик *occupational standards*, тобто професійно-трудового стандарту.

У 2019-2020 роках побачила світ низка професійних стандартів соціальної роботи. Ці стандарти розроблялись Інститутом праці та зайнятості населення Міністерства соціальної політики України і затверджувались цим же відомством (з 2020 року ці функціональні обов'язки перешли до Мінекономполітики), подекуди попри опір професійної спільноти [6].

Розглянемо затверджений у червні 2020 року професійний стандарт фахівця із соціальної роботи [17]. У ньому визначено, що основна мета професійної діяльності такого фахівця – це надання соціальних послуг забезпечення профілактики складних життєвих обставин або мінімізація наслідків/подолання складних життєвих обставин особам, сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, у розв'язанні їхніх життєвих проблем. Таке визначення не сповна відповідає сучасному розумінню соціальної роботи, спрямованої не тільки на конкретних осіб чи сім'ї, а й на групи та громади, протидію дискримінації, забезпечення гендерної, екологічної та іншої рівності [26].

Від фахівця очікується наявність диплому бакалавру (що відповідає 6-му рівню Національної рамки кваліфікацій та першому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти) або магістра (7-й рівень Національної рамки кваліфікацій та другий цикли вищої освіти).

Стандарт визначає, що фахівець із соціальної роботи повинен володіти 11 загальними компетентностями (здатностями). Також на основі затвердженої Мінсоцполітики методики [14] розробники визначили комплекс із 11 трудових функцій, кожна з яких упередметнилася в комплексі із 47-ми компетентностей, які має опанувати фахівець.

Наприклад, трудова функція А (Виявлення у адміністративно-територіальній одиниці/територіальній громаді осіб/сімей, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих

обставинах і потребують соціальної підтримки, надання соціальних послуг) опрідметнена такими компетентностями, як: 1) здатність орієнтуватись в системі законів та нормативно-правових актів, що діють в сфері соціального захисту осіб/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують соціальної підтримки і надання соціальних послуг, захисту прав дітей; 2) Здатність до розуміння сутності, значення напрямків, форм і методів та технологій соціальної роботи, організації та функціонування системи надання соціальних послуг на державному, регіональному, місцевому та індивідуальному рівнях; 3) здатність до участі у визначенні потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах в межах повноважень тощо. Сформульовані у такий спосіб компетентності скоріше нагадують деталізацію трудових функцій. До того ж, відповідно до зазначених компетентностей автори стандарту виокремили необхідний перелік лише знань, умінь і навичок фахівців як складників зазначених компетентностей. Хоча згідно з визначенням у статті 1 Закону України «Про освіту» «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [20], а Національною рамкою кваліфікацій, затвердженою в Україні ще у 2011 р. [15], компетентність має описуватись через чотири дескриптори.

Водночас в Україні у 2019 році затверджено освітні стандарти бакалавра та магістра соціальної роботи [18; 19]. Вони повинні були розроблятися на основі чинних на той момент кваліфікаційних характеристик [13] (в яких не визначено компетентності, а є лише описи типових професійних завдань та загальний перелік, що повинен знати фахівець) та методичних рекомендацій Міністерства освіти та науки України від 2016 р. [11], котрі попри назву мають імперативний, обов'язковий характер.

В стандарті вищої освіти першого бакалаврського рівня (2019) зі спеціальності 231 «Соціальна робота» зазначено, що цілями навчання є «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується

комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову освіту [18]. Досягнення зазначених цілей віддзеркалено через інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності, які за змістом відображають специфіку, предметну область спеціальності соціальна робота.

Аналіз виявив, що випускники закладу вищої освіти мають оволодіти цим комплексом загальних і спеціальних (фахових) компетентностей безвідносно до трудових функцій. Компетентності, що містяться в освітньому стандарті, більше узгоджені із сучасною вітчизняною теоретичною концептуалізацією соціальної роботи. При цьому вони не сповна відповідають глобальним підходам [25] (наприклад, у вітчизняному освітньому стандарті немає згадки про гендерну компетентність чи здатності до здійснення антидискримінаційної практики, які формують стрижень сучасної соціальної роботи).

Так, випускник бакалаврату за спеціальністю «Соціальна робота» має опанувати 35 компетентностей, продемонструвати 23 результати навчання [18]. При цьому 15 загальних компетентностей, окреслені стандартом, не видаються «інтегральними», вони формальні і, на нашу думку, мало вимірювані. Наприклад, компетентність «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя» містить у собі цілий набір різнопланових навичок, компонування яких в одну компетентність виглядає не зовсім логічним. При розробленні освітніх програм, зокрема, при виборі освітніх компонентів, що мають забезпечувати формування зазначеної компетентності, складно визначити ту, яка б відповідала всім характеристикам. Це може призвести до формалізації вибору навчальних дисциплін. Такі ж загальні компетентності, як «Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями» та «Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків» фактично можуть стосуватися будь-якої дисципліни і будь-якого фаху, не мають сутнісного навантаження і їх неможливо оцінити.

Стандартом освіти передбачено опанування 20 фаховими компетентностями, водночас фахівець із соціальної роботи має

виконувати 11 трудових функцій в межах 47 компетентностей згідно із професійним стандартом, сформованим у межах парадигми соціального забезпечення, а не розвивавальної соціальної роботи. Порівняння змісту цих компетентностей між собою видається надскладною інтелектуальною вправою, оскільки трудові (професійний стандарт) і предметні (освітній стандарт) компетентності концептуально і термінологічно неузгоджені. При цьому жоден із стандартів, ані професійний, ані освітній, не пропонує методології оцінювання результатів навчання/кваліфікацій, а окремих стандартів оцінювання в Україні немає.

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ.

Можемо констатувати очевидну неузгодженість вітчизняних підходів до визначення змісту і кількості компетентностей, які мають опанувати соціальні працівники. Хоча розроблення професійного стандарту має передувати появі освітнього, в Україні це відбулось навпаки. Одночасно із розробкою цих стандартів в країні набув чинності новий Закон «Про соціальні послуги», який також ставить певні фахові вимоги до соціальних працівників. Відтак не зрозуміло, яким набором вимог до компетентностей соціальних працівників слід користуватись тим, хто формує освітні програми. Вітчизняними освітніми від 2019 року, професійними від 2019-2020 років, глобальними чи європейськими (ESCO)? Чинне українське законодавство вимагає орієнтуватися на професійні стандарти, але ж вітчизняні напрацювання (довідники кваліфікаційних характеристик і нові професійні стандарти) не відповідають сучасним міжнародним тенденціям соціальної роботи і навіть почасти реальній українській практиці, наявній за межами державних установ соціального захисту, позиція яких віддзеркалена у розроблених Мінсоцполітики стандартах. Наразі різноманіття підходів, яке наявне під час формування вимог до компетентностей, зумовлює неефективне застосування вимог стандартів у практиці соціальної роботи та в освіті.

Хоча потреба максимальної гармонізації набутої освітньої і відповідної професійної кваліфікації соціальних працівників видається зрозумілою, проте навряд чи можна буде цього досягнути без завершення процесу професіоналізації соціальної роботи, гуртування фахової та освітянської спільнот, наданням їм голосу у визначенні вимог

та компетентностей, які відповідають вимогам часу, сучасним напрямом соціальної роботи та міжнародним практикам.

З нашого дослідження очевидно те, що наразі формування освітніх цілей здійснюється не тільки на рівні держави, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, що зумовлено змістовим наповненням міжнародних конвенцій та документів, на які орієнтується професійна спільнота соціальних працівників. Хоча у цілому мета соціальної роботи залишається незмінною та актуалізується шляхом сприяння соціальній та економічній справедливості, запобігання умовам, що обмежують права людини, усунення бідності та підвищення якості життя всіх людей на місцевому та глобальному рівнях, проте спостерігається незмінна глобальна тенденція до розширення сфери діяльності фахівців соціальної роботи, з'являються інноваційні технології, підходи, нові тренди в соціальній роботі [25].

Наразі у більшості європейських країн переглянуто і внесено корективи в освітні програми з метою створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні здобувачами відповідних компетентностей. Актуальною тенденцією можна вважати орієнтацію на ґрунтовне ідентифікування професійною спільнотою обмеженого набору компетентностей, які насправді вагомi та інтегровані. Далі відбувається впровадження цих компетентностей у зміст освіти та визначення конкретних показників для моніторингу якості освіти.

Наявні вітчизняні професійні стандарти потрібно постійно переглядати та коригувати відповідно до розвитку фаху соціальної роботи, а також оновлювати освітні програми, зважаючи на наявний міжнародний досвід та на власну прогресивну практику визначення затребуваності певних кваліфікацій (приклад такої практики може слугувати побудова моделі професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей [2; 3]).

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Компетентнісно-орієнтований підхід у професійній освіті передбачає переорієнтацію з процесу на результат у його діяльнісному вимірі та може слугувати одним із дієвих засобів реформування та удосконалення якості професійної підготовки соціальних працівників.

Проведене дослідження виявило, що у міжнародній практиці формування професійних компетентностей застосовують послідовний процес стандартизації, який розпочинається з визначення меж певної професії, потрібних кваліфікацій, а далі формуються професійні стандарти, освітні стандарти та стандарти оцінювання (кваліфікаційні стандарти). Стандарти містять вимоги до компетентностей, якими мають володіти працівники певної кваліфікації.

Міжнародні організації намагаються структурувати базові (загальні) та професійні компетентності відповідно до власних уявлень про те, якими інтегральними характеристиками мають володіти працівники. У соціальній роботі немає імперативних професійних стандартів на глобальному рівні, наявні лише документи рекомендаційного характеру. Це дає змогу окремим країнам формувати вимоги до компетентностей соціальних працівників самостійно. У європейських країнах це роблять з огляду на Європейську рамку кваліфікацій та Класифікатор ESCO. У США професійною асоціацією визначено дев'ять компетентностей, які мають продемонструвати ті, хто закінчує освітні програми, та складає ліцензійні іспити на доступ до професії.

В Україні наявний виразний дисбаланс між професійними та освітніми стандартами. Це зумовлено як порушенням стандартного процесу визначення професійних компетентностей (освітні стандарти розроблялись раніше за професійні), методологічними розбіжностями у формуванні професійних та освітніх стандартів, застарілістю уявлень щодо призначення фахової соціальної роботи та зосередженості професійного стандарту на діяльності відомчої мережі установ соціального захисту.

Розробникам вітчизняних проєктів професійних, освітніх, оцінювальних (кваліфікаційних) стандартів з метою гармонізації вимог до діяльності соціальних працівників необхідно узгодити кількісний склад, зміст, структуру та підходи до розуміння стрижневого поняття нормотворення – «професійна компетентність».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Андрющенко, А., & Горбунова-Рубан, С. (2019). Підготовка соціальних працівників в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *SOCIOПРОСТІР*, (8), 35-40. Retrieved із <https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/view/12776>

- [2] Байдарова, О., Карагодіна, О., Кликова, П. (2019). Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, (1), 42-59.
- [3] Байдарова, О., Карагодіна, О., Федченков В. (2020). Чи відповідна модель професійних компетентностей потребам фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, (1), 80-96.
- [4] Діденко, Н.Г., ред. (2012). *Європейська політика і соціальне партнерство в ЄС: довідник*. Донецьк: ДонДУУ.
- [5] Дударьов В. В. (2015). Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління. *Грані*, (4), 27-32.
- [6] Звернення учасників круглого столу «Професійні стандарти соціальної роботи в Україні: Quo Vadis» (Київ, 1.11.2018 р.)
- [7] Ілініч, С. Ю., Ляшкова, Н. О. (2016). Професійна компетентність фахівців соціальної сфери як соціодидактична проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2016, (26), 85-97.
- [8] Лозовецька, В.Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.
- [9] Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М. Ваніна, Н. М. Колісник, Н. В. (2018). Стандартизація професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (5), 32-35.
- [10] Мельник С.В., Матросов В.Д., Сташкін Т.О., Косухіна Т.В. (2012). *Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом*. Луганськ: ДУ НДІ соціально-трудових відносин.
- [11] *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти*, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. Доступно з: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstvaosviti-i-nauki-ukrayini/metodichni-rekomendaciyi-vo>
- [12] *Національний класифікатор. Класифікатор професій України ДК 003:2010*: Затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
- [13] Про затвердження Випуску 80 "Соціальні послуги" Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників: Наказ Міністерства соціальної політики України від 29 березня 2017 р. N 518. Доступно з: <https://ips.ligazakon.net/document/FN034167>
- [14] Про затвердження *Методики розроблення професійних стандартів*: Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>
- [15] Про затвердження *Національної рамки кваліфікацій*: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
- [16] Про затвердження *порядку розроблення та затвердження професійних стандартів*: Постанова Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF#Text>
- [17] Про затвердження *професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи»*: Наказ Мінекономполітики від 20.06.2020 р. № 1179. Доступно з: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bcfc03e8-f801-44e7-835c-17bc19a68f70>
- [18] Про затвердження *стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*: наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. Доступно з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>
- [19] Про затвердження *стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти*: наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 556. Доступно з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>

- [20] *Про освіту*: Закон України №2145-УІІ від 05.09.2017 р. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [21] *Про соціальні послуги*: Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
- [22] *Про соціальні послуги*: Закон України від 19 червня 2003 р. № 966-IV. Доступно з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
- [23] *Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю*: Закон України № 2558-III від 21.06.2001. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2558-III>
- [24] Пуховська, Л. П., Ворначев, А. О., Мельник, С. В., Кравець, Ю. І. (2014). *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою*. Київ: НВП Поліграфсервіс, 2014.
- [25] Семигіна, Т. (2020). *Сучасна соціальна робота*. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму.
- [26] Семигіна, Т. (2105). Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник АПСБ*, (1), 6-11.
- [27] BASW (2020). *Professional Capabilities Framework (PCF)*. Retrieved from: <https://www.basw.co.uk/social-work-training/professional-capabilities-framework-pcf>
- [28] CSWE (2015). *Educational Policy and Accreditation Standards*. Retrieved from: <https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>
- [29] Deutscher Berufsverband Für Sozialarbeit (2020). *Sozialarbeiter_in / Sozialpädagog_in*. Retrieved from: <https://www.dbsh.de/profession/berufsbilder/sozialarbeiter-in-/sozialpaedagog-in.html>
- [30] European Commission (2013). ESCO: European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
- [31] European Union (2017). The European Qualifications Framework (EQF). Retrieved from: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
- [32] IASSW, IFSW (2020). Global Standards for Social Work Education And Training. Retrieved from: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- [33] Rogushina, J. & Priyma, S. (2017) Development of methods for support of qualification frameworks transparency based on semantic technologies. *Information Technologies and Learning Tools*, (59:3), 201–210.
- [34] Talentia Union of Professional Social Workers (2020). *Recommendations for division of tasks*. Retrieved from: <https://www.talentia.fi/en/about-us/talentias-recommendations/recommendations-for-division-of-tasks/>

ПІДГОТОВКА ПАРАПРОФЕСІОНАЛІВ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

ДВОРЯК Сергій Васильови 

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та практичної психології
Академія праці, соціальних відносин і туризму

ОНІЩИК Юрій Віталійович 

доктор юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри конституційного, адміністративного та фінансового права
Академія праці, соціальних відносин і туризму

УКРАЇНА

Анотація: *В межах теоретико-аналітичного дослідження визначено, що соціальна сфера в Україні залучає до розв'язання різних професійних завдань чимало парапрофесіоналів, тобто тих, хто не має фахової освіти із соціальної роботи, але пройшли певне навчання, переважно неформальне, і виконують функції соціальних працівників. Окреслено розуміння поняття «компетентність» як здатності до виконання певних трудових функцій. На прикладі консультантів за принципом «рівний-рівному», громадських радників та батьків-вихователів у сімейних формах виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розглянуто зміст діяльності парасоціальних працівників та специфіку їхньої підготовки. Запропоновано перелік тих загальних компетентностей, на формування яких мають бути спрямовані програми формального та неформального навчання цієї категорії працівників (гендерна компетентність, цифрові компетентності, етичні компетентності, компетентності міжпрофесійної взаємодії тощо).*

ВСТУП.

В європейській, а тепер уже і в українській освіті та практиці протягом останніх десятиліть утвердився компетентнісний підхід. Компетентності соціальних працівників описані в освітніх та професійних стандартах. Такі стандарти з'явилися в Україні впродовж 2019-2020 років. Вони становлять основу підготовки фахівців для

соціальної сфери, хоча й завжди віддзеркалюють специфіку діяльності у певному напрямі соціальної роботи [1].

Однак професія «соціальна робота» в Україні все ще не набула належного інституційного оформлення [20]. З огляду на критерії професіоналізму (наявність спеціалізованих знань, кінцевої мети діяльності та етичного кодексу, професійної автономії, яка означає, що професійна саморегулятивна асоціація самостійно визначає умови допуску до професії та проводить кваліфікаційні іспити) [12; 22] вітчизняна соціальна робота потребує свого подальшого інституційного оформлення та унормування професійної діяльності всіх її суб'єктів. Також ситуація в Україні характеризується тим, що у соціальній сфері працює чимало парапрофесіоналів, тобто тих, хто не має формальної освіти з соціальної роботи, але пройшли певне навчання і виконують деякі функції, традиційно виконувані соціальними працівниками [3].

Визначені чинними вітчизняними стандартами компетентності професіоналів з соціальної роботи є далекими від ідеалу, вони піддаються сумнівам та критиці, але все ж виконують регулятивні функції для відповідної професійної діяльності. Водночас проблема унормування професійних активностей парапрофесіоналів в Україні поки що ґрунтовно не обговорювалась, компетентності парапрофесіоналів не аналізувались. Втім, питання підготовки парасоціальних працівників наразі актуальні для багатьох країн, як розвинутих, так і тих, що розвиваються, і це зумовлено історичними традиціями, а також політикою скорочення штатного персоналу соціальних служб. Міжнародна практика доводить, що робота парапрофесіоналів у громадах посилює доступність послуг та підносить їх якість, їх робота вважається кращим рішенням в інституціях і громадах з обмеженими ресурсами, де наявна тенденція відтоку професіоналів через пошук кращої роботи не в сільській місцевості і з вищої заробітною платою. Проте залучення парапрофесіоналів потребує уваги до рівня їхньої підготовки [15; 17; 18; 22].

Ця розвідка, побудована за принципами системного аналізу, має на меті висвітлити особливості діяльності деяких груп парапрофесіоналів у соціальній сфері України на нинішньому етапі, схарактеризувати їхні функції та визначити перелік загальних компетентностей, на

формування яких мають бути, зокрема, спрямовані програми формального та неформального навчання цієї категорії працівників.

ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Розберемось насамперед із поняттям «компетентність». У сучасному світі під компетентністю мають на увазі здатність застосовувати знання та навички задля досягнення очікуваних результатів. Проте наповнення компетентності реальним змістом – справа не однозначна, що зумовлене різними баченнями призначення компетентностей та процесу їх визначення.

Стандарт ISO 9001:2000 “Системи менеджменту якості” (2015 р.) [16] має рекомендаційний характер в Україні. У статті 7.2а цього документу стверджується, що організація (роботодавець) повинна вирішити, які конкретні компетентності необхідні для того, щоб хтось ефективно виконував свою роботу. Щоб визначити вимоги до персоналу для певної посади, слід запитати, які саме специфічні знання та навички повинні мати працівники, щоб добре виконувати роботу, якими особистими здібностями чи талантами вони повинні володіти, аби бути ефективним у своїй роботі. Отже, йдеться про те, саме організація (роботодавець), а не держава чи професійна асоціація має визначати очікувані компетентності. Очевидно, що такий підхід не надто пасує соціальній сфері, де наявне досить виразне професійне регулювання на національному та глобальному рівнях.

Дещо відмінний підхід пропонує Закон України «Про освіту» (2017 рік) [2], який витлумачує компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. При цьому виокремлюють: 1) загальні компетентності, тобто такі універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, однак важливі для успішної професійної та соціальної діяльності особи; 2) професійні компетентності, тобто сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом. Стандарти освіти та професійні стандарти, побудовані

довкола концепції трудової функції як інтегрованого, відносно автономного набору трудових дій, що визначається характерним для нього технологічним процесом та передбачає наявність компетентностей, необхідних для їх виконання. По суті, в основі українського підходу до формулювання стандартів і визначення компетентностей перебуває трудова дія, тобто найпростіша, елементарна виробнича операція, що виконується працівником для реалізації окремої трудової функції.

Які ж трудові функції виконують парaproфесіонали в Україні і яких професійних компетентностей вони потребують? Візьмемо для прикладу три різновиди парасоціальних працівників: консультантів за принципом «рівний-рівному», громадських радників та батьків-вихователів у сімейних формах виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Починаючи з середини 2000-х років набула поширення практика залучення до деяких українських медичних закладів (СНІД-центрів, наркологічних диспансерів тощо) соціальних працівників із громадських організацій. Ці працівники, як правило, є парaproфесіоналами та не мають освіти із соціальної роботи. Межі їхньої компетенції й обов'язки варіюються від закладу до закладу і до певної міри залежать від бачення керівників закладів охорони здоров'я. Схожа ситуація спостерігається і в тих громадських організаціях, що надають послуги людям, які живуть з ВІЛ, мають залежність від психоактивних речовин, працівницям секс-бізнесу тощо. Там основна частина персоналу – парасоціальні працівники. Основна їхня функція – надання консультацій за принципом «рівний – рівному», здійснення соціального супроводу (кейс-менеджмент), переадресація клієнтів до інших служб у громаді (брокерство соціальних послуг) [7; 13; 20].

Ці працівники проходили короткострокову підготовку в межах різних міжнародних проєктів (частина згодом отримала заочну психологічну освіту в українських університетах), зокрема, онлайн навчання через сайт Центру громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України (як-от короткі дистанційні курси «Психосоціальна підтримка та супровід пацієнтів, які планують завершення

підтримувальної терапії агоністами опіоїдів», «Психосоціальний супровід осіб з опіоїдною залежністю» тощо) [9].

З 2016 року в Україні спільними зусиллями Міністерства юстиції України, Міжнародного фонду «Відродження», Координаційного центру з надання правової допомоги, Української фундації правової допомоги, Мережі правового розвитку розвивається мережа громадських радників (community advisors). Такі радники працюють у селах та містах, вони вивчають ту правову проблему, з якою до них звертаються мешканці громади, та перенаправляють до компетентної служби, чи інституції, або надають правову інформацію, яка допоможе самостійно розв'язати цю проблему.

У міжнародній практиці громадські радники (параюристи) в громадах можуть виконувати низку функцій: надають первинні правові консультації, мають контакти соціальних служб та надавачів правової допомоги і можуть перенаправити людину до потрібного спеціаліста, можуть ідентифікувати проблему, з якою до них звернулися, займаються адвокаційною та просвітницькою діяльністю [4]. В Україні громадські радники – активні люди в громаді, які добре обізнані щодо ресурсів, особливостей громади, працюють, виходячи з потреб громади, зазвичай, на безоплатній основі.

Для включення до мережі громадських радників необхідно пройти специфічне навчання, побудоване на синтезі тем, включених до навчальних програм параюристів за кордоном, і тих тем, які відповідають викликам, проблемам, реформам, які відбуваються в Україні [24].

Ще один напрям розвитку парaproфесіоналізму в Україні пов'язаний із реформуванням системи інтернатних закладів дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та впровадженням сімейних форм виховання для таких дітей. Останніми роками з'явилась специфічні групи парасоціальних працівників – замісні батьки (до них відносять прийомних батьків, патронатних вихователів, батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу тощо) [11]. Вони, як правило, отримують оплату за свою діяльність, вважаються постачальниками соціальних послуг, проходять спеціальний відбір та короткострокове навчання, під час якого опановують певні знання та навички, відповідні професійним компетентностям соціальних працівників.

Навчання кандидатів для створення сімейних форм влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні здійснюється за кількома програмами: 1) державна програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі, затверджена Міністерством молодіспорту у 2006 році (переглянута у 2009 році); 2) адаптований варіант американської програми «Прайд» (аббревіатура від англ. Parent Resource for Information, Development and Education), затверджений Міністерством молодіспорту у 2007 році). У програмах наявні такі ключові компоненти, як: 1) залучення кандидатів і оцінювання їхнього потенціалу, 2) набуття ними батьківської компетентності.

Слід зауважити, що у дослідники зазвичай описують такі дві форми залучення парапрофесіоналів до роботи соціальних служб: повне заміщення парапрофесіоналів професіоналами та робота в міждисциплінарних командах [3]. При цьому рівень автономності та відповідальності парасоціальних працівників варіюється залежно від напрямку діяльності. В українських реаліях парасоціальні працівники співпрацюють з соціальними службами та/або закладами охорони здоров'я, які відповідають за залучення парапрофесіоналів, їхнє навчання та супервізію, наставництво, причому парасоціальна діяльність може бути як оплачуваною, так і волонтерською.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що програми підготовки парасоціальних працівників в Україні відзначаються вузькою спрямованістю на набуття конкретних навичок, потрібних для виконання певних трудових функцій.

Проте згідно з результатами наукових досліджень, структура професійної компетентності складається не тільки з поведінково-діяльнісного компоненту, а й з ціннісно-мотиваційного, когнітивного, емоційно-почуттєвого, оцінно-корегувального, рефлексивно-суб'єктного компонентів комунікаційної діяльності [10]. Сюди також слід віднести компетентності, пов'язані з необхідністю дотримуватись етичних стандартів соціальної роботи [6], які визначають кінцеву мету соціальної роботи як професії та базові принципи її здійснення (йдеться насамперед про соціальну справедливість та права людини). Для досягнення соціальних змін, рівності та соціальної справедливості соціальні

працівники мають врахувати різні типи прав - громадянські та політичні; економічні, соціальні та культурні, а також колективні права, розуміти, що всі ці права взаємопов'язані, особливо коли йдеться про роботу на рівні територіальної громади.

Однією з тих компетентностей, яка видається наскрізною для всіх напрямів парасоціальної роботи в Україні, є здатність проводити консультаційну роботу. Відтак парасоціальні працівники повинні бути навчені основам інформувального та мотивувального консультування, належним комунікаційним навичкам [8]. Зокрема, слід навчати використанню тих підходів, що спонукають інших до пошуку виходу із складних ситуацій. У нагоді всім без винятку парапрофесіоналам стануть навички активного слухання, навички підсумовування та рефреймінгу, навички впливу тощо.

Соціальна робота належить до емоційно складних професій. За сучасними даними, працівникам соціальної сфери потрібно мати досить високий рівень психофізіологічної, поведінкової та соціальної пружності (резилієнсу, або стресостійкості), тобто здатності амортизувати, «пом'якшити», вплив надзвичайних ситуацій. Для формування резилієнсу слід навчати парасоціальних працівників технікам особистісного відновлення, розвитку нових сил та можливостей [15].

Окрім приписів вітчизняного законодавства, слід звернути увагу на існування рекомендації ЄС та фахових міжнародних організацій. Так, в умовах цифровізації суспільства в цілому та соціальної сфери зокрема, особливої актуальності набуває розроблена та представлена у країнах Європейського Союзу «Рамка цифрової компетентності для громадян» [23]. Цифрову компетентність в цьому документі визначено як упевнене та ґрунтовне користування засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у таких сферах, як робота (можливість працевлаштування), освіта, дозвілля, залучення та діяльність у житті суспільства, що є життєво необхідними для щоденного соціально-економічного життя. До цифрової компетентності віднесено: 1) інформацію та вміння працювати з даними; 2) комунікацію та співпрацю; 3) створення цифрового контенту; 4) безпеку; 5) вирішення проблем.

Як засвідчують українські дослідження, сучасним соціальним і парасоціальним працівникам потрібно мати належний рівень цифрової грамотності та здатність навчати цифрової грамотності інших, передовсім клієнтів соціальної роботи [5].

Ще одна загальна компетентність, потрібна для соціальних і парасоціальних працівників, – гендерна компетентність, тобто здатність ефективно впроваджувати принцип рівних прав та досягнення гендерної рівності, протидію гендерній несправедливості [14]. Процес набуття гендерної компетентності складається з кількох етапів: 1) формування системи гендерних знань; 2) формування умінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності; 3) відпрацювання навичок гендерно компетентної поведінки [11].

Дослідження вітчизняних науковців підтверджують, що сучасна соціальна робота потребує знань і навичок міжпрофесійної взаємодії [19], відповідного навчання задля ефективної роботи в командах і в громадах. Причому це навчання не повинно обмежуватися одноденними тренінгами. Доцільно подивитись на міжнародний досвід. Приміром, у Канаді практики-волонтери соціальних служб проходять 10-місячну сертифікатну програму, навчання на якій спрямоване на опанування навичок, потрібних парапрофесіоналам для роботи в команді [18]. При плануванні навчання з метою набуття компетентностей міжпрофесійної взаємодії до уваги доцільно взяти як специфіку міждисциплінарних команд у соціальній роботі, так і особливості міжвідомчої взаємодії в українських громадах.

На рис. 1 узагальнене авторське бачення тих компетентностей, які потрібні парасоціальним працівникам в Україні. Вибір компетентностей зумовлений специфікою парапрофесіоналізму в соціальній сфері та сучасними очікуваннями від парасоціальних працівників. Цей підхід також враховує міжнародну практику навчання та підтримки парапрофесіоналів [15; 21]. Відзначимо також, що впровадження компетентнісного підходу до підготовки парасоціальних працівників має супроводжуватись оформленням вітчизняної соціальної роботи як фаху відповідно до критеріїв професії, що спростило б визначення професійних та загальних компетентностей для парапрофесіоналів у цій сфері.

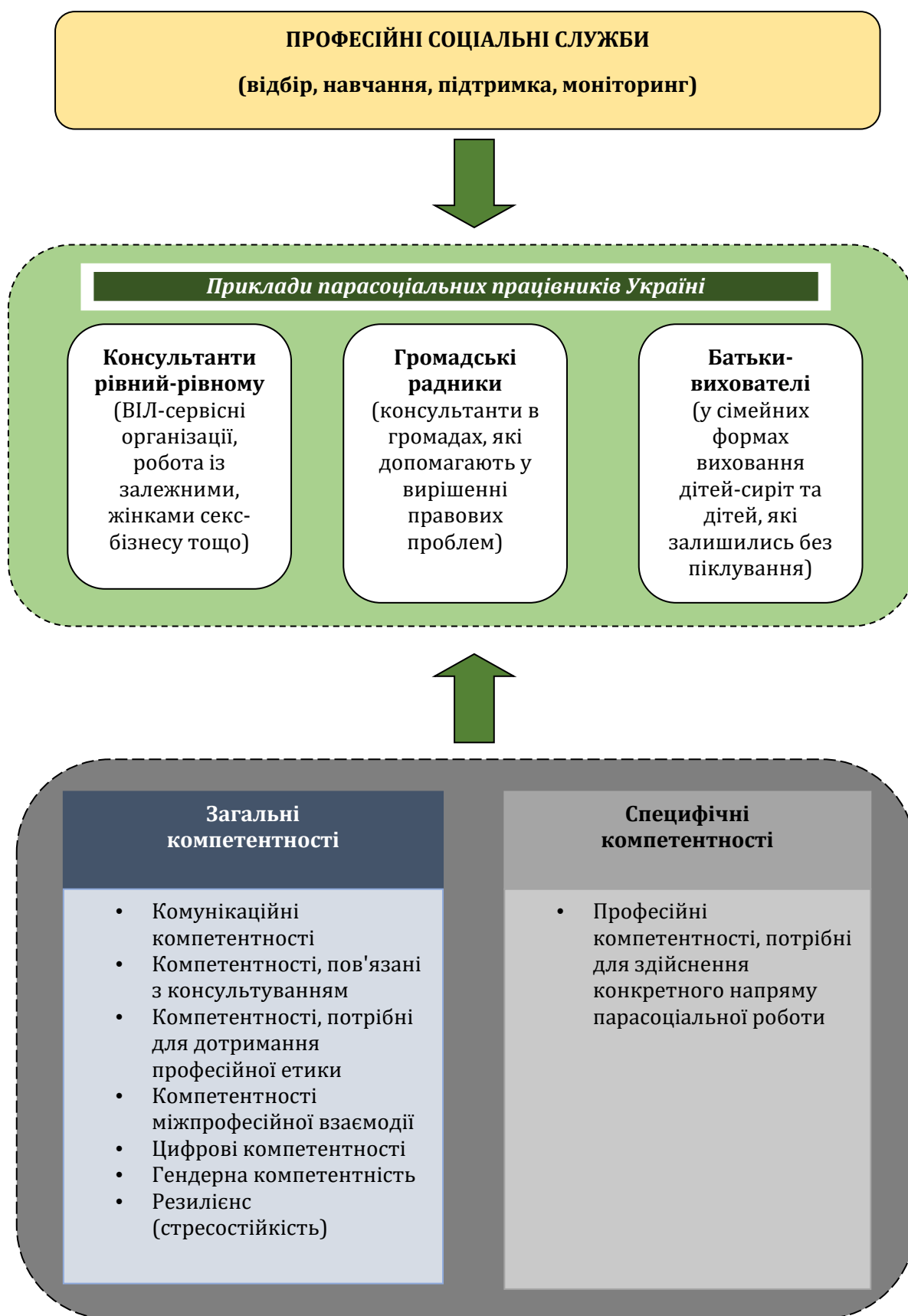


Рис. 1. Узагальнення компетентнісного підходу до підготовки парасоціальних працівників до виконання своїх трудових функцій

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Проведений аналіз дає підстави визначити, що на нинішньому етапі парапрофесіонали відіграють важливу роль у соціальній сфері України. Зіставлення функцій парасоціальних працівників та програм навчання консультантів за принципом «рівний-рівному», громадських радників та батьків-вихователів у сімейних формах виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, засвідчує, що теперішнє формальне і неформальне навчання зосереджене переважно на специфічних компетентностях, потрібних для здійснення конкретного різновиду парасоціальної роботи. Водночас деякі загальні компетентності, які формують основу соціальної роботи як професії, та компетентності, рекомендовані міжнародною спільнотою, як-от, гендерна компетентність, цифрові компетентності, етичні компетентності, компетентності міжпрофесійної взаємодії, потребують належної репрезентації в процесах навчання та відбору парасоціальних працівників, їх допуску до надання послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Байдарова, О., Карагодіна, О., Федченков, В. (2020). Чи відповідна модель професійних компетентностей потребам фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 1-2, 80-96.
- [2] Верховна Рада України (2017). *Про освіту: Закон України*. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [3] Єрошенко, К. (2018). Можливості діяльності парапрофесійних соціальних працівників в інтрадисциплінарних командах в Україні. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 2, 55- 63.
- [4] Єрошенко, К. М. (2017). Параюридична практика: чого може навчитися з міжнародного досвіду українська соціальна робота?. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 2, 38- 47.
- [5] Каркач, А.В., Семигіна, Т.В. (2019). Подолання цифрової нерівності як виклик для сучасної соціальної роботи з літніми людьми. *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society (1st ed.)*. Dallas: Primedia eLaunch LLS, 96-105.
- [6] Семигіна, Т. (2019). Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 1, 70-85.
- [7] Семигіна, Т.В. (2018). Сучасна соціальна робота: чи виправдане стирання меж?. *Перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні: Матеріали круглого столу (24 травня 2018 року, Київ)*. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 84-89.
- [8] Столярик, О.Ю., Семигіна, Т.В., Зубчик, О.М. (2020). Сімейна соціальна робота: реалії України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4, 28-46.
- [9] Центр громадського здоров'я МОЗ України (2020). Дистанційне навчання від Центру громадського здоров'я України. Доступно: <https://phc.org.ua/news/distanciyne-navchannya-vid-centru-gromadskogo-zdorovya-ukraini>

- [10] Ягупов, В.В., Нога В.Ф. (2010). Модель професійної комунікативної компетентності магістрів військового управління в міжнародних відносинах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_2_23
- [11] Ярошенко, А. (2020). «Голова і шия»: гендерні аспекти бачення моделі сім'ї кандидатами у замісні батьки. *Paradigmatic view on the concept of world science: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*. Toronto, Canada: European Scientific Platform, 36-40.
- [12] Cribb, A., Gewirtz, S. (2015). *Professionalism*. Cambridge: Polity Press.
- [13] Dvoriak, S., Karagodina, O., Chtenguelov, V., Pykalo, I. (2019). Ten years of the opioid agonist therapy implementation experience in Ukraine. What further? (second part). *Visnyk Akademii praci, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu*, 3, 30-41.
- [14] Dvoriak, S., Karagodina, O., Semigina, T. (2020). Gender competences of social work students: do we need a transformative approach? *Social Work and Education*, 7 (3), 279-288.
- [15] Global Social Service Workforce Alliance Interest Group on Para Professionals in the Social Service Workforce (2017). *Para Professionals in the Social Service Workforce: Guiding Principles, Functions and Competencies* (2nd ed). Global Social Service Workforce Alliance. Retrieved from: <http://www.socialserviceworkforce.org/resources/para-professionals-social-service-workforce-guiding-principles-functions-and-0>
- [16] ISO (2015). *ISO 9001:2000 Quality management systems — Requirements*. Retrieved from: <https://www.iso.org/standard/21823.html>
- [17] Mehta, T.G., Lakind, D., Rusch, D., Walden, A.L., Cua, G. and Atkins, M.S. (2019). Collaboration with Urban Community Stakeholders: Refining Paraprofessional-led Services to Promote Positive Parenting. *American Journal of Community Psychology*, 63, 444-458.
- [18] Minore, B., Boone, M. (2002). Realizing potential: improving interdisciplinary professional/paraprofessional health care teams in Canada's northern aboriginal communities through education. *Journal of Interprofessional Care*, 16(2), 139-147.
- [19] Raievska, Y. (2020). Social workers' readiness for inter-professional interactions: a motivational-emotive component. *Psychological journal*, 6(1), 142-151.
- [20] Semigina T. (2019). Health Care Social Work in Ukraine. *Health Care Social Work: A Global Perspective* / Ed. by R. Winnett, R. Furman, D. Epps, G. Lamphear. Oxford University Press, 218-234
- [21] Sherr, M., Jones, J., eds. (2109). *Introduction to Competence-Based Social Work: The Profession of Caring*. 2d ed. New York: Oxford University Press.
- [22] Trappenburg, M., Kampen, T., Tonkens, E. (2020). Social Workers in a Modernising Welfare State: Professionals or Street-Level Bureaucrats?. *The British Journal of Social Work*, 50 (6), 1669-1687.
- [23] Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg Publication Office of the European Union.
- [24] Yeroshenko, K., Semigina, T. (2017). Creating a training programme for community-based paralegals: action research. *Social Work and Education*, 4(2), 33-45.

УДК 364.4(378)

Опубліковано 28 січня 2021 року

ГЛОБАЛЬНІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ІДЕАЛІСТИЧНЕ БАЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

СЕМИГІНА Тетяна Валеріївна 

докторка політичних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної роботи і практичної психології
Академія праці, соціальних відносин та туризму

УКРАЇНА

Анотація: Розглянуто історію створення глобальних стандартів підготовки соціальних працівників та їх зміст у контексті розвитку міжнародної соціальної роботи. Проведено аналіз «Глобальних стандартів освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи» (2004 р.) та «Глобальних стандартів освіти та підготовки в галузі соціальної роботи» (2020 р.), двох документів, схвалених глобальними професійними асоціаціями соціальних працівників – Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи. Визначено цілі та структуру документів, окреслено ключові вимоги до місії освітніх програм, змісту навчальних планів, залучення користувачів соціальних послуг до освітніх програм. Охарактеризовано теоретичні підвалини глобальних стандартів підготовки соціальних працівників та обмеження застосування глобальних підходів.

ВСТУП.

Глобалізація як процес швидкого поширення людей та капіталів, взаємопроникнення ідей зумовила виникнення такого явища як «міжнародна соціальна робота». Йдеться про дії професії соціальна робота на міжнародному рівні, яка підтримується та просувається інституціоналізованими глобальними фаховими спільнотами.

З-поміж першопрохідців-дослідників міжнародної соціальної роботи можна відзначити К. Кендал (1978), Д. Мідглі (1981), Л. Хілі (2001), М. «Тері» Хокенстад (1997). До відомих науковців цієї сфери також можна віднести: Г. Ага Аскеленд (2008), Н. Ахмаді (2003), Л. Домінеллі (2010), М. Грей (2005), Д. Кокс та М. Павар (2012), К. Лайонс (2006), М. Пейна (2008), Т. Тріподі та М. Потоцкі-Тріподі (2006), Р. Хагмана (2010) тощо.

Міжнародна соціальна робота живиться двома ключовими ідеями: 1) транснаціональності [8] (визнання можливості перенесення знань і практик розв'язання соціальних проблем крізь і понад кордони національних держав); 2) стандартизації (врахування глобальної тенденції визначення фіксованого набору мінімальних вимог, які повинні сприяти піднесенню якості та ефективності певної діяльності; орієнтація на ідеї випереджальної стандартизації, яка визначає рекомендовані вимоги на майбутнє, те, чого повинні прагнути соціальні працівники та викладачі соціальної роботи).

Ця розвідка має на меті розглянути історію створення глобальних стандартів підготовки соціальних працівників та їх зміст у контексті розвитку міжнародної соціальної роботи. Вона побудована на аналізі документів, схвалених глобальними професійними асоціаціями соціальних працівників.

ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Розробка перших глобальних стандартів освіти та підготовки соціальних працівників розпочалась після затвердження Глобального визначення соціальної роботи у 2001 р. Тоді дві провідні міжнародні організації соціальної роботи, Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР) та Міжнародна федерація соціальних працівників (МФСР), замислились над впровадженням єдиних підходів до підготовки фахівців, її стандартизації у різних культурних, релігійних та етнічних контекстах. Такі стандарти були вперше представлені на міжнародній конференції із соціальної роботи, що відбулася в Монпельє у 2002 р. Тривала бурхлива дискусія щодо формату цього документу, чи повинен він формулюватись як «рекомендації», «кваліфікаційні вимоги» або що. Зрештою перемогла думка, що документ повинен містити у назві слово «стандарти», бо це може мати більший вплив на національні уряди та національні організації.

Міжнародні стандарти щодо освіти в соціальній сфері були вперше затверджені глобальними професійними організаціями в Аделаїді в 2004 р. як *«Глобальні стандарти освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи» (Global Standards for the Education and Training of Social Work Professionals)* [4]. У документі детально описали дев'ять наборів стандартів стосовно: 1) основної мети школи або твердження

про місію; 2) цілей та результатів програми; 3) навчального плану, включаючи практику; 4) базових навчальних дисциплін; 5) співробітників; 6) студентів соціальної роботи; 7) структури, адміністрування, управління та ресурсів; 8) культурного різноманіття; 9) цінностей та етики соціальної роботи. Як вихідний пункт подавалося чинне на той момент міжнародне визначення професії соціальної роботи, а також узагальнено основні цілі та функції соціальної роботи

Стандарти слугували керівництвом, настановами для програм підготовки, насамперед міжнародних, соціальних працівників у країнах Західної Європи і США. Для закладів освіти у країнах Східної Європи, Африки, Азії і Китаю вони слугують певним орієнтиром щодо «ключових знань, процесу, цінностей і вмінь соціальних працівників» [2]. Водночас документ зазнавав критики через ігнорування багатьох міжнародних контекстів, насамперед у країнах, що розвиваються, та місцевих знань.

Упродовж 2018-2020 років тривала робота над оновленням глобальних стандартів освіти. У 2020 р. було схвалено новий документ **«Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи» (Global Standards for Social Work Education And Training)** [3].

Основними цілями оновлених глобальних стандартів, за твердженням його розробників, визначено: 1) забезпечення узгодженості у наданні освіти з соціальної роботи, з визнанням та поцінуванням водночас різноманітності, справедливості та інклюзивності; 2) забезпечення відповідності освіти із соціальної роботи цінностям та політиці професії, сформульованим МФСП та МАШСР; 3) підтримка та захист працівників, студентів та користувачів послуг, які беруть участь у навчальному процесі; 4) забезпечення того, щоб наступне покоління соціальних працівників мало доступ до якісного навчання, можливостей, які також включають знання про соціальну роботу, що випливають з досліджень, досвіду, політики та практики; 5) виховання духу співпраці та передання знань між різними школами соціальної роботи, а також між освітою, практикою та дослідженнями соціальної роботи; 6) підтримання шкіл соціальної роботи у тому, щоб вони стали успішними, добре забезпеченими ресурсами, інклюзивними середовищами викладання та навчання [3].

За пропозицією робочої групи стандарти поділено на дві частини – обов'язкові та бажані компоненти трьох загальних сфер: школа (навчальні та управлінські питання), люди (викладачі, співробітники,

студенти, клієнти соціальної роботи) та професія, фах (фахові принципи та цінності) (рис. 1).



Рис 1. Ключові сфери глобальних стандартів щодо освіти в соціальній роботі (2020 р.)

Стандарти щодо компонента «Школа» (така назва зумовлена тим, що в англomовному світі кафедри соціальної роботи називають schools, школами, адже навчання соціальній роботі передбачає передовсім набуття практичних компетентностей) визнають, що освіта в галузі соціальної роботи історично забезпечувалася широким і різноманітним колом державних, приватних та неприбуткових організацій, включаючи університети, коледжі, заклади освіти третього рівня, заклади вищої освіти, заклади післядипломної освіти. Водночас у документі сформульовано: «Попри різноманітність форм освіти, організаційних та фінансових структур, очікується, що школи та програми соціальної роботи будуть офіційно визнані відповідними органами управління освітою та/або регуляторними органами в кожній країні. Освіта у галузі соціальної роботи – це складна та вимоглива діяльність, яка потребує доступу до належних ресурсів, наявності викладачів, прозорих стратегій та сучасних навчальних курсів» [3].

Глобальні стандарти наполягають на тому, щоб всі програми соціальної мали твердження про ціль або місію, яке: а) є виразно сформульованим, доступним і таким, що віддзеркалює цінності та етичні принципи соціальної роботи; б) узгодженим із глобальним визначенням та метою соціальної роботи; в) поважає права та інтереси людей, які беруть участь у всіх аспектах забезпечення освітньої програми та послуг (включаючи студентів, викладачів та користувачів послуг).

Очікується також, що там, де це можливо, школи мають прагнути формулювати широкі стратегії щодо забезпечення свого внеску в розвиток професії соціальної роботи та розширення можливостей громад, у яких школа має намір працювати (на місцевому, національному та міжнародному рівнях).

Згідно з оновленими глобальними стандартами школи повинні бути здатними продемонструвати, як вони відповідають певним вимогам, зокрема, щодо наявності: виразно окреслених специфічних цілей програми та очікуваних результатів вищої освіти; методів викладання, використовуваних освітньою програмою, які підтримують досягнення когнітивного та емоційного розвитку студентів із соціальної роботи; дисциплін освітньої програми відбивають основні знання, процеси, цінності та навички професії соціальної роботи, як застосовуються на практиці у різному контексті; студентів соціальної роботи, які досягають початкового рівня кваліфікації, використовують цінності, знання та навички соціальної роботи і здатні до саморефлексії щодо цього використання; дисциплін освітньої програми, які зважають на вплив культурних, політичних, економічних, комунікаційних, медичних, психосоціальних та екологічних глобальних чинників, які взаємодіють один з одним; відповідності вимогам національних та/або регіональних/міжнародних професійних цілей; спрямованості програми на місцеві, національні та/або регіональні/міжнародні потреби, а також пріоритети розвитку; відповідності освітньої підготовки початковому рівню втручання у соціальній роботі з окремими індивідами, сім'ями, групами та/або громадами тощо.

Для подальшого розширення своєї місії та цілей школи мають прагнути проходити: 1) зовнішнє експертне оцінювання своєї програми настільки, наскільки це обґрунтовано та фінансово можливо. Це може включати зовнішню колегіальну модерацію під час виконання завдань та/або проведення письмових іспитів, оцінки дисертацій, а також зовнішню експертну оцінку та оцінку навчальних програм; 2) самооцінку учасниками освітньої програми для визначення ступеня досягнення цілей програми та очікуваних результатів.

Що стосується освітніх програм, то школи повинні забезпечити, щоб студенти із соціальної роботи на момент отримання своєї першої кваліфікації мали достатній/необхідний доступ до базових навчальних

дисциплін, що організовані за такими широкими концептуальними компонентами, як:

- соціальна робота у контексті: ширші знання, необхідні для критичного розуміння політичних, соціально-правових, культурних та історичних чинників, що сформували соціальну роботу;

- соціальна робота на практиці: широкий набір навичок та знань, необхідних для розробки та забезпечення ефективних, етичних та компетентних втручань;

- практична підготовка.

Слід додати, що практичне навчання розглядається у глобальних стандартах як найважливіший компонент професійної освіти в галузі соціальної роботи. Таке навчання повинно бути добре інтегрованим у навчальний план, озброювати студентів знаннями, цінностями та навичками до етичної, компетентної та ефективної практики. Відтак школи повинні забезпечити:

- добре розроблений та всебічний навчальний посібник з практичної підготовки, який детально описує стандарти проходження практики, процедури, стандарти оцінювання (критерії оцінки) та очікування, має бути доступним для студентів, супервізорів практики від школи та керівників практики на місцях;

- виразну та прозору політику та процедури або настанови щодо вибору місць для проходження практики; відповідності студентів місцям практики; влаштування студентів; супервізії студентів; узгодження з освітньою програмою; підтримки студентів та керівників практики на місцях; моніторингу прогресу студентів та оцінювання їхньої практичної діяльності; оцінки діяльності бази практики для студентів;

- призначення супервізорів практики або інструкторів, які мають належну кваліфікацію та досвід, як це визначено статусом розвитку професії соціальної роботи в певній країні, та забезпечення настанов для супервізорів практики або інструкторів;

- забезпечення постійної підтримки, включаючи тренінг та навчання для супервізорів практики;

- забезпечення належними та відповідними ресурсами для задоволення потреб практичного компонента програми;

- наявність політики щодо включення маргіналізованого населення та розумне пристосування і адаптація для людей з інвалідністю та особливими потребами;

– забезпечення того, щоб практичний компонент надавав студентам постійний, своєчасний та розвивальний зворотний зв'язок.

Школи також мають прагнути: створити такі можливості, щоб практика займала принаймні 25% від всіх навчальних активностей (вираховується або в кредитах, або в днях, або в годинах); плекати цінні партнерські стосунки між закладом освіти та установою (де це можливо) і користувачами послуг у процесі прийняття рішень щодо практичного навчання та оцінки успішності студентів; якщо освітня програма має міжнародну практику, додаткові стандарти, настанови та підтримка повинні надаватися як студентам, які перебувають за кордоном, так і установам, що приймають студентів. Крім того, програма повинна мати механізми сприяння взаємності, спільного навчання через належний обмін знаннями.

Стандарти щодо людей виходять із того, що освітні програми із соціальної роботи утворюють динамічну інтелектуальну, соціальну та матеріальну спільноту. Ця спільнота повинна гуртувати разом студентів, викладачів, адміністративний персонал та користувачів послуг, котрі об'єднують свої зусилля задля розширення можливостей для навчання, професійного та особистого розвитку. Принагідно слід зауважити, що від освітніх програм очікується активне залучення користувачів послуг (клієнтів соціальної роботи, представників вразливих груп та громад). Задля цього школи повинні: включати права, погляди та інтереси користувачів послуг, а також ширших спільнот до розробки освітніх програм та їх реалізації; розробити активну, випереджальну стратегію щодо сприяння залученню користувачів послуг до всіх аспектів проектування, планування та реалізації освітніх програм; забезпечити обґрунтоване коригування програми задля сприяння участі користувачів послуг. Школи також мають прагнути створювати можливості для особистого та професійного розвитку користувачів послуг, які беруть участь в освітній програмі.

Стандарти щодо професії визначають, що школи соціальної роботи є членами світової професійної та наукової спільноти. Вони повинні бути спроможними робити свій внесок у розвиток наукової діяльності, практики та політики на національному та глобальному рівнях, а також отримувати користь від цього. Першорядного значення набуває формування, розширення та формалізація зв'язків з національними та міжнародними організаціями, які представляють професійну соціальну

роботу. Тому школи повинні забезпечити, щоб визначення соціальної роботи, використовуване в навчального процесу, було узгодженим із Глобальним визначенням соціальної роботи, ухваленим МАШСР та МФСП (проте зазначається, що воно може містити певні регіональні доповнення). Стандарти також спонукають освітні програми до підтримання тісних та офіційних стосунків з представниками та ключовими зацікавленими сторонами професії соціальної роботи, зокрема, з регуляторними органами, національними та регіональними асоціаціями практиків соціальної роботи та освітян.

З огляду на визнання того, що цінності, етика та принципи соціальної роботи є основними компонентами професії, школи повинні постійно забезпечувати дотримання Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи, ухваленої МФСП та МАШСР, а також національного та регіонального етичних кодексів. Від них очікується виразне формулювання цілей освітньої програми з огляду на цінності, принципи та етичну поведінку. Забезпечення того, щоб всі студенти соціальної роботи під час проходження практики і всі співробітники усвідомлювали професійні межі й те, що може являти собою непрофесійну поведінку з точки зору етичного кодексу; вжиття відповідних, обґрунтованих та пропорційних заходів стосовно студентів соціальної роботи та викладачів, які не дотримуються етичного кодексу, або через наявний регуляторний орган соціальної роботи, визначені процедури закладу освіти та/або за допомогою правових механізмів [3].

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ.

Документ МФСП та МАШСР «Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи» (2020 р.), як і попередній документ «Глобальні стандарти освіти та підготовки фахівців із соціальної роботи» (2004 р.), має рекомендаційний характер, а не характер беззастережних вимог. На ці рекомендації можуть орієнтуватися професійні організації різних країн при встановленні вимог до компетентностей, що мають міститися у професійних та освітніх стандартах, та під час організації освітніх програм. Документ також стане в пригоді тим регуляторним органам, які займаються акредитацією освітніх програм із соціальної роботи. Адже в ньому виразно описані норми щодо місії програми, її очікуваних результатів,

бажаних дисциплін, обсягу практики, викладацького складу та інші прикладні компоненти.

Нові стандарти розроблені з урахуванням теоретичних підходів, які є ціннісно детермінованими: глобалізації та глобального трансферу знань; теоріях соціального розвитку та розвивальних підходах; концепції прав людини та соціальної справедливості; концепції сталого розвитку та екологічної справедливості [1]. Оновлений документ більше за попередні глобальні стандарти зважає на сучасні реалії розмаїтості контекстів практики соціальної роботи та визнання мультикультуралізму, фрагментацію теорії, практики та освіти соціальної роботи. Проте все ще актуальними залишаються застереження багатьох науковців щодо застосування стандартів як засобу для імпорту панівних форм знань, цінностей та навичок, обов'язкових для виконання приписів [2; 6], як вияву професійного імперіалізму та постколоніальних підходів [7].

Аналіз чинних глобальних стандартів підготовки соціальних працівників засвідчує, що представники глобальних фахових асоціацій соціальних працівників орієнтовані на повсюдну інституціоналізацію Глобального визначення соціальної роботи (2014 р.) [5] та Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи (2018 р.) [1]. Через постійне наголошення у глобальних стандартах підготовки соціальних працівників на обов'язках освітніх програм дотримуватись певних спільних для всіх країн норм і раніше затверджених глобальних документів новий документ можна розглядати як інструмент здійснення міжнародної соціальної роботи (до таких інструментів, зокрема, відносять: ухвалення та використання міжнародних нормативно-правових актів і професійних стандартів; уніфікацію термінології соціальної роботи; розвиток академічної мобільності та проведення міжнародних досліджень тощо).

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Стандарти підготовки соціальних працівників, розроблені міжнародними професійними асоціаціями, можна вважати складовою зміцнення міжнародної соціальної роботи. Такі стандарти мають слугувати орієнтирами, певними ідеалами для формування ефективних національних моделей, які, з одного боку, використовують кращі світові

надбання, а, з іншого боку, спираються на ефективні місцеві практики.

Документ «Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи», ухвалений у 2020 р. МФСП та МАШСР, репрезентує професійне випереджувальне бачення того, як має розвиватися практика соціальної роботи та освіта в цій сфері, яких компетентностей потребують соціальній працівники і що мають зробити освітні програми задля забезпечення належної кваліфікації своїх випускників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Семигіна, Т. (2020). Сучасна соціальна робота. Київ: АПСВТ.
- [2] Grey, M., Webb, S. (2008). The Myth of Global Social Work: Double Standards and the Local-Global Divide. *Journal of Progressive Human Services*, 19(1), 61-66.
- [3] IASSW, IFSW (2020). Global Standards for Social Work Education And Training. Retrieved from: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- [4] IFSW (2004). Global Standards for the Education and Training of Social Work Professionals. Retrieved from: <http://www.socialserviceworkforce.org/resources/global-standards-education-and-training-social-work-professionals>
- [5] IFSW (2014). Global Definition of Social Work. Retrieved from: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- [6] Ornellas, A., Spolander, G., and Engelbrecht, L. K. (2018). The global social work definition: Ontology, implications and challenges. *Journal of Social Work* 18(2), 222–240
- [7] Tamburro, A. (2013). Including Decolonization in Social Work Education and Practice. *Journal of Indigenous Social Development*, 2(1), 1-16.
- [8] Tarrow, S. (2001). Transnational politics: Contention and Institutions in International Politics. *Annual Review of Political Science*, 4, 1-20.

UDC 378.1

Опубліковано 8 березня 2021 року

DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT

LOMAKINA L.V. 

Senior Lecturer of the Department of English for Engineering №1
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

UKRAINE

Abstract: *The study highlights the relevance of the organization of distance learning in quarantine conditions. The theoretical analysis of normative educational documents, scientific literature on the use of information and communication technologies in the distance education system, as well as directions for solving issues in ensuring the quality of higher education is carried out. The current state of implementation of distance learning in educational institutions is considered, the experience in the organization of distance learning is studied, and the necessary means for the effective organization of distance learning are identified. A theoretical and methodological analysis of scientific literature on the problem of determining the advantages and disadvantages of distance education was carried out. Much attention is given to the prospects for the development of distance education in Ukraine. The directions for further improvement of distance learning are proposed.*

INTRODUCTION.

The processes of transformation of modern society necessitate the reorientation of modern education and direct the vectors of its development to the distance learning plane. The existing paradigm of education development, taking into account the constant changes in the characteristics of the environment in which it operates, is increasingly becoming the object of transformational changes in its content and structure. Changing of the priorities in the prospects for the development of higher education is aimed at expanding the range of users and applicants of educational and information resources.

In 2013, the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine approved the "Regulations on distance learning" [1], which defines the basic principles of organization and implementation of distance learning in Ukraine.

Due to the threat of the spread of the coronavirus COVID-19 in Ukraine, by the decision of the Cabinet of Ministers [2], [3], from March 12, 2020, quarantine measures have been introduced for a long time, which prohibit

students from visiting educational institutions throughout the country. In such circumstances, the heads of educational institutions of preschool, primary, secondary, vocational, higher and postgraduate education for the period of quarantine are obliged to ensure the organization of the educational process based on distance learning technologies [4]. Teaching staff must quickly and effectively apply the latest technologies, methods and forms of training. In order to help them, within the framework of the reform of education and science, it is planned to create an educational portal with methodological and didactic materials, Ukrainian e-encyclopedias, multimedia textbooks and interactive online resources [5].

Theoretical and methodological support for the development of distance learning has become an urgent problem of modern pedagogy. This is due to the proliferation of information and communication technologies and the intensification of their use in educational practice, additional opportunities for individualization of learning, for the implementation of the principles of accessibility, visibility and "lifelong learning." The solution to this problem can be related to such research areas as: the readiness of teachers to introduce distance learning technologies, which requires a high level of their informative and pedagogical competence; the readiness of students to use such a form of acquiring knowledge and skills, that requires self-organization, high motivation and that is closely related to their perception and attitude to distance education. The study of the experience in organizing distance learning, the advantages and disadvantages of using its specific forms, is useful for identifying ways for the improvement and dissemination of distance education in Ukraine.

The problem of using information and communication technologies in the system of organizing the educational process within the distance form of higher education is the subject of scientific attention of domestic and foreign scientists.

Many scientists made a great contribution to solving the scientific and applied problem of digitalization of education. Much attention is paid to the peculiarities of using information technologies in education and the disclosure of the content of algorithms for the development of e-learning systems [6]. The ways of the introduction of information technologies in the educational process and the management system of the educational institution have been determined [7]. It should be emphasized that the fundamentals of the theory of modeling of organizational systems of open education are also presented and

analysis of modern approaches and tools of educational system development is carried out [8]. Moreover, the ways of the implementation of lifelong education in the information society have been substantiated and the influence of lifelong education technologies on the formation and the development of innovative electronic scientific and educational spaces have been considered [9].

A thorough study has been conducted to assess the negative or positive impact of distance learning on the quality of specialists' training [10]. The focus of scientific attention of researchers was the problem of using distance learning technologies in higher education [11]. Prospects of development of distance education were considered [12].

The overwhelming majority of scientific research in the field of theory and practice of using distance learning has been focused on studying the issues of the effectiveness of distance education and determining the importance of some of its determinants. Despite the sufficient attention of scientists to the problems of substantiating the content of information technologies in education, certain questions still remain open for further scientific research.

This research - based on a systematic analysis of the literature on the development of distance learning and the study of experience in its organization, theoretical and methodological analysis of scientific literature on the problem of determining its main advantages and disadvantages, is aimed to identify the ways for further improvement of distance learning.

The study used the method of theoretical analysis of normative educational documents and scientific and methodological works on problematic issues of teaching methods of pedagogy; synthesis of educational ideas and methods of generalization, systematization to formulate the conclusions of a scientific research were applied.

MAIN MATERIAL.

A brief historical overview of distance education. Considering the need to expand the information and analytical basis for the prospects of using distance learning in Ukraine, as well as to determine the determinants of its development, we will consider the historical retrospective of the formation of distance learning at the international and national levels.

The first reference of educational distance courses appeared in 1728 and related to Boston lessons by mail. In Great Britain, the first experience of using

distance education has been known since 1836. Subsequently, this form of education was supplemented by the use of information technologies in accordance with the time when they began to be used in society: radio in the 1930s, television in the 1950s, and multimedia in the 1960s. A feature of these courses was the one-way connection between the student, the teacher, the educational institution and the teaching materials. It was possible to obtain a full-fledged higher education at the University of London in 1858, when candidates from all over the world, regardless of where and how they received their education, were allowed to take Bachelor's and Master's degrees.

In the 60s of the twentieth century, the Open University began its work in Great Britain, which became the first higher education establishment in the world, using an exclusively distance form of knowledge acquisition. Distance education remained one-sided, but thanks to face-to-face consultations, correspondence and short-term courses, interaction between both sides of training became possible.

The first experiments in the field of computer learning using mainly tutoring and training programs date back to the 50-60s of the twentieth century. PLATO project, computer-based education system was created at the University of Illinois (USA) in 1960. A project with the first display-oriented interactive text editor was developed at Stanford University in 1963. The PDP-8 mini-computer helped to combine several thousand terminals with a catalog of lessons and disciplines. IBM introduced the first IBM-1500 computer system for automated learning in 1966, followed by the computerization of New York schools. Due to the proliferation of personal computers with a graphical interface and with the packages of multimedia programs, the corresponding computer training has emerged. It gave impetus to the emergence of several large-scale projects related to distance learning: the TISSET project, which began at the University of Texas and was subsequently extended at Brigham Young University; the CONDUIT project, the creation of a network covering about ten American universities (Oregon, North Carolina, Iowa, Texas, etc.) and unites the information resources of five regional computing centers. Due to the popularity of distance learning, the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) was established in 1987, with 22 members from 20 countries. Most of them are open universities and national associations, the main function of which is distance learning of target groups using distance learning methods, as well as university associations, where most students have internal study, but there is a possibility of distance learning.

In Ukraine, the transformation of the distance learning system takes place on the basis of the achievements of educational science in other countries. Therefore, it is natural that in the late 90s of the XX century the Verkhovna Rada adopted the Law of Ukraine "On the National Informatization Program", which caused positive changes in the way of using the Internet in education and in other aspects related to the introduction of distance learning. The next step in addressing this issue was the national conference in Odessa (1998), at which a memorandum of cooperation was signed between 27 universities of Ukraine. In 1997, by a joint resolution of the Presidium of the National Academy of Sciences of Ukraine and the Board of the Ministry of Education of Ukraine, the Association of Users of the Telecommunication Network of Educational Institutions of Ukraine was created, with the coordinating "Center for European Integration" in Kyiv, which later received the official name of the Ukrainian Research and Academic Network "URAN". The Ministry of Education and Science of Ukraine approved the "Concept for the Development of Distance Education in Ukraine" in 2000, which provided for both the possibility of increasing the contingent of students and the implementation of a lifelong learning system. The Ukrainian Center for Distance Education was established on the basis of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" and training courses were introduced for university teachers and distance course developers, which prompted to conclude cooperation agreements with universities in order to coordinate the process of distance education.

One of the newest forms of distance learning, which is actively developing in world education, is the Massive Open Online Courses (MOOCs) – free online courses with large-scale interactive participation and open access via the Internet [13]. The main contingent of such courses, posted on specialized sites, is students of various previous levels of training - both beginners and experienced specialists. Coursera, edX, Udacity - the main idea of such sites is the development of the concept of lifelong learning. Based on the foregoing, the conclusion of the researchers after the round table "Online education is changing the world" (2013), which approved distance learning as a modern time trend, which allows to gain geographical independence in learning, mobility, flexibility and access to advanced information from all over the world, is quite expected [14].

Consideration of distance learning through the prism of historical retrospective of temporal and spatial challenges allows us to state the fact of

not only its actualization at the level of one of the promising directions in the organization of scientific research, but also its positioning as a task demanded by society.

At the end of 1997, there were about 1,000 distance learning institutions in 107 countries. The number of those who received higher education in the distance education system in 1997 was about 50 million people, in 2000 - 90 million; according to forecasts in 2023 will be 120 million people [15].

According to the results of 2018, the world's most popular providers of online education in the world are Coursera (37,000,000 students), edX (18,000,000 students), XuetangX (14,000,000 students), Udacity (10,000,000 students), FutureLearn (8,700,000 students) [16].

The current state of implementation of distance learning in educational establishments. The modern development of distance education can be considered from the standpoint of three key directions: 1) Massive Open Online Course – (MOOC); 2) distance learning in higher education institutions, separately or together with traditional forms; 3) distance universities.

Massive open online courses (MOOC) are characterized by: cooperation of providers with world's leading universities; improving online courses for their convenience and flexibility; increasing the number of courses; increasing opportunities for obtaining educational Bachelor's and Master's degrees; monetization and profit orientation.

Distance education offered directly by higher education establishments can also include the following opportunities: a separate course, a set of courses for obtaining a professional certificate, corporate training, and, of course, programs for an associate degree, Bachelor's and Master's degree. A separate area of learning activity is additional information support for the traditional form of teaching students in classrooms: for example, listening to online lecture, and discussing it in the classroom, performing practical exercises or after the lecture to have access to its video recording to review the material. Finally, by studying distance courses, students can get a certain number of credits, and at the same time they receive offset: credits received at one university can be accepted for attainment of educational degree at another.

The development of distance learning universities is another opportunity to get an education today. In general, there are some features of distance universities: simplified admission (students can be admitted without an entrance exam); wide accessibility is limited mainly only by language knowledge, funds and technical capabilities; leading distance universities

usually conduct face-to-face exams, that is, either at universities, or in special examination centers, or in other official institutions, which allows to counteract possible fraud, but for students, it involves additional financial costs.

There are several online education projects in Ukraine (Prometheus, EdEra, VUM-online), but the amount of courses developed for each project cannot be compared with the leading MOOC platforms. It is possible to get an educational degree through distance education (as a type of tuition by correspondence) in the Ukrainian higher educational establishments, but the number of proposals is quite small. Distance learning technologies are most actively developed as an additional methodological support for full-time and part-time forms of training: more and more distance learning courses are being developed, most often using Moodle, ILIAS or own virtual learning environments, such as "Sikorsky Distance Learning Platform" at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". Theoretical and methodological analysis of scientific literature on the problem of determining the advantages and disadvantages of distance education [17; 18; 19] made it possible to classify them according to the following main types: organizational-pedagogical, informational-technological and psychological, given in (Table 1).

Table 1

The main advantages and disadvantages of distance education

	Advantages	Disadvantages
Organizational-pedagogical	Free choice of educational institution; regardless of the location of the applicant, that is, the ability to freely be anywhere in the world and at the same time obtain the necessary competencies.	The impossibility of full-fledged feedback of students with the teacher to solve current pedagogical situations associated with the incomprehensibility of completing tasks; explanation of educational material on examples, etc.
	Leveling age restrictions, removing restrictions for people with disabilities and who has basic professional activity, allows attracting a large number of applicants. People who are in military service, on maternity leave, with disabilities, etc., can get the necessary, primarily cognitive, content. Through the introduction of distance education, the postulate of lifelong education is approved.	The significant cost of training resources and labor intensity of higher educational institutions and the teacher. In addition to the necessary technical equipment of the educational institution, the teacher is required to create a distance course, which according to various estimates takes from 500 to 1000 hours with an average planned annual workload

Table 1 (continued)

	Advantages	Disadvantages
		of 1548 hours, that is, a thorough distance course will occupy a significant part of the total load.
	Flexibility and mobility in the implementation of educational activities, which provides its own learning schedule, independent choice of pace depending on individual typological properties, as well as the ability to save its own time.	The lack of full-fledged pedagogical control by the teacher, which is a stimulating factor for effective training.
	The applicant has the opportunity to design an educational place based on his own desires, which will contribute to a more effective acquisition of the necessary competencies by creating a more pleasant atmosphere.	Difficulties in the practical application of educational material, when the applicant receives a large amount of information in a fairly short time, which generates a certain chaos in terms of its use in real life.
	Professional development of teachers, since the development and implementation of distance courses requires the acquisition of innovative and technological competencies.	
Informational- technological	Ability to use various forms of presentation of educational material: from standard text and graphics to more effective - audio and video.	Difficulties with technical support and access to the Internet, causing problems in accessing distance courses and in performing the necessary training tasks.
	Communication and feedback between teacher and students using modern forms of communication through chats, forums, using blogs.	The problem of the applicant's authentication, since the teacher cannot identify whether it is the person who receives education and performs training and control tasks.
	Creating virtual groups, professional communities, through which teachers, applicants and all interested parties can share experiences, solve problems and practical situations, etc.	The availability of material and technical support in higher educational institutions (computers, laboratories, multimedia, software, etc.), which makes it possible to effectively support and administer the distance learning process.
Psychological	The development of such individual psychological qualities of persons studying remotely as internal motivation for learning, independence, individual style of educational activity, adaptability,	The lack of a key condition for effective communication in the educational process: face-to-face, which leads to a lack of emotional contact between the teacher and the

Table 1 (continued)

	Advantages	Disadvantages
Psychological	purposefulness, etc. The defined qualities contribute not only to the effective acquisition of the necessary competencies, but also determine the competitiveness of the future specialist in the modern labor market.	student and inconsistency with such psychological and pedagogical principles of teaching as anthropocentrism and humanism.
	Formation of effective distance communication is a demanded quality of an applicant for a modern employer.	The impossibility of effective learning due to the absence of developed individual psychological qualities: independence, motivation, self-regulation of behavior, etc.

The data were collected and classified from [20]

As outlined above, distance education has many advantages, which makes it popular for its introduction into the educational process of leading foreign universities as well as Ukrainian higher educational establishments. However, the application of distance education, particularly in Ukraine, has some disadvantages that prevent the full implementation of this form of education in domestic higher educational establishments and this is a certain flip side of its advantages. It may be noted that, among the negative aspects of introducing distance learning, a special place is occupied by information technology problems, not all subjects of educational activity (students, teachers) have permanent access to the Internet; the level of their information culture is not very high today. Such problems cause the impossibility of full implementation of the assigned tasks and the lack of teacher's feedback. The existing distance learning courses often do not meet the requirements of visibility and interactivity, and the training materials are presented only in text form and contain the simplest graphical illustrations. Of great importance among the problems is the question of finding qualified specialists and teachers to ensure the professional implementation and support of distance education.

The most important prospects for the development of distance education in Ukraine include: implementation of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine concerning distance education; expanding the number of offers, for which a degree can be obtained through distance education; development of university's information infrastructure; raising the level of teachers' culture through free courses in higher educational establishments and advanced training institutes.

CONCLUSIONS.

Modern distance education is rapidly spreading both throughout the world and in Ukraine. Trends in its development are related to increasing opportunities for obtaining both educational online degrees and other types of online education, the search for ways to improve the quality of distance learning and reliable monitoring of its results, commercialization.

The distance learning system in Ukraine is still only at the stage of its formation, but with the use of world experience, combining advanced technologies of distance education with the best technologies and methods of classical forms of learning, it can have many prospects.

The research presents the advantages and disadvantages of distance education, identifies the problems of implementation of distance education in domestic higher educational establishments and outlines strategic and tactical prospects for its development.

The prospects for further research include: monitoring to determine the main factors for assessing the quality of distance education among employers, experienced specialists and experts; monitoring the training level of specialists who have received their qualifications thanks to distance education in Ukraine.

REFERENCES:

- [1] *Про затвердження Положення про дистанційне навчання*: наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. Доступно з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
- [2] *Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211*: постанова Кабінету Міністрів України від 08 квітня 2020 р. № 262. Доступно з: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-vnesennya-zmin-do-postanovi-ka-a262>
- [3] *Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19* : постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211. Доступно з: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-zapobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19>
- [4] *Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19* : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 р. № 406. Доступно з: <https://mon.gov.ua/ua/npra/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>
- [5] *Реформа освіти та науки* : Урядовий портал. Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. (2018). Доступно з: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>
- [6] Артеменко, В. Б., Воронкин, А.С., Заборова, Т.М. (2015). *Новые информационные технологии в образовании для всех: е-образование: монография*. Киев: МНУЦИТ и С.
- [7] Бочаров, Б. П., Воєводіна, М. Ю. (2015). *Інформаційні технології в освіті: монографія*. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.
- [8] Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ: Атіка.

- [9] Гриценко, В. И., Артеменко, В.Б., Артеменко, Е.В., Белоусова, Л. И. (2013). *Новые информационные технологии в образовании для всех: непрерывное образование: монография*. Киев: Академперіодика.
- [10] Schuwer, R., Gil-Jaurena, I., Aydin, H., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M., Jansen, D. & Teixeira, A. (2015). Opportunities and Threats of the MOOC Movement for Higher Education: The European Perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (6), 20-38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2153>
- [11] Da Costa F, Pelissari A. & Gonzalez, I. (2018). Corporate Image of Public Higher Education Institutions: Relevant Factors to Distance Learning Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19 (1), 117 - 135.
- [12] Rumble, G. & Harry, K. (2018). *The Distance Teaching Universities*. London, UK: Routledge. 258 p.
- [13] Пріоритетні напрями наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр.. Доступно з: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1315/>
- [14] Спірін, О.М., Лупаренко, Л.А. (2017). Досвід використання програмної платформи Open Journal Systems для інформаційно-комунікаційної підтримки науково-освітньої діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 61 (5), 196 - 218. Доступно з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19
- [15] Татарчук, Г. (2000). Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект, *Образование*, (1), 63-72.
- [16] Dhawal, S. (2018). By the numbers: MOOCs in 2018. Available <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018/>
- [17] Колесніков, О.Є., Гогунський, В.Д. (2012). Основні аспекти впровадження дистанційної освіти, *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, (11), 34-41.
- [18] Демида, Б., Сагайдак, С., Копил, І. (2011). Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Комп'ютерні науки та інформаційні технології*, (694), 98-107. Доступно з: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/10662>
- [19] Смутьсон, М.Л., Машбиць, Ю.І., Жалдак, М.І. (2012). *Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД., 240.
- [20] Романовский О.Г., Кваснык О.В., Мороз В.М., Пидбуцкая Н.В., Резник С.М., Черкашин А.И., Шаполова В.В. (2019). Факторы развития и направления повышения дистанционного обучения в системе высшего образования Украины. *Информационные технологии и средства обучения*, 74 (6), 20-42. <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.3185>

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

СЕМИДА Оксана Володимирівна 

канд. філол. наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

КРАВЧЕНКО Тетяна Василівна 

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

УКРАЇНА

Анотація: *Стаття присвячена особливостям реалізації комунікативного підходу у навчанні граматики студентів технічних спеціальностей. У статті розкрито поняття граматичної компетентності та визначено її компоненти. Розглянуто різні підходи до навчання граматики, їхні переваги та недоліки. Охарактеризовано особливості комунікативного підходу у вивченні іноземних мов та принципи його реалізації при навчанні граматики студентів технічних спеціальностей, наведено етапи ефективної презентації граматичних конструкцій. Розглянуто види вправ та завдань при комунікативному навчанні граматики з урахуванням принципу професійно-комунікативної спрямованості. Визначено роль та функції викладача при організації комунікативного навчання, а також охарактеризовано комунікативну форму контролю засвоєння граматичного матеріалу. Наведено приклади завдань для засвоєння граматичних структур з урахуванням принципу комунікативності.*

ВСТУП.

На сьогодні вивченню іноземних мов, зокрема, англійської, приділяється багато уваги, оскільки це пов'язано з інтеграційними процесами, в яких приймає участь наша країна, з розвитком програм міжнародного співробітництва, у яких студенти можуть приймати участь як під час навчання, так і у подальшій професійній кар'єрі. Тому, на сьогодні першочерговим є завдання якісної іншомовної підготовки

майбутніх технічних фахівців. З цією метою постійно проводяться дослідження, здійснюються пошуки нових методів та підходів у викладання іноземних мов. Серед різних аспектів методики викладання мови, учені приділяють значну увагу дослідженню питання навчання граматики та формуванню граматичної компетентності, розглядаючи опанування граматичною системою мови як невід'ємну складову опанування мовою. Розробка комунікативного підходу у навчанні іноземної мови постійно знаходиться у фокусі методистів-дослідників, дослідження цього питання продовжують бути актуальними на сьогодні, оскільки залишаються малодосліджені аспекти цього питання. Зокрема, залишається актуальним дослідження питання формування англомовної граматичної компетентності у студентів немовних спеціальностей. **Мета** наших наукових розвідок полягала в узагальненні та систематизації особливостей навчання граматики при реалізації комунікативного підходу у немовних ЗВО, та у визначенні умов успішного формування професійно-орієнтованої іншомовної граматичної компетенції. З цією метою було розглянуто різні підходи до навчання граматики; розглянуто поняття комунікативної та граматичної компетентностей; проаналізовано особливості навчання граматики при комунікативному підході до навчання; виокремлено основні форми взаємодії студентів на занятті метою підвищення ефективності засвоєння граматичного матеріалу.

ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Під граматичною компетентністю розуміється “здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших. Ця компетентність базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості” [1]. До основних компонентів граматичної компетентності вчені відносять граматичні навички, знання та граматичну усвідомленість, а механізмом формування граматичної компетентності є різні види вправ [2]. Окрім цього вчені вивчають різні фактори, що впливають на формування тієї чи іншої компетентності [3]. Так, О. Касаткіна у своїх дослідженнях відзначає важливість урахування соціокультурного фактору (соціокультурних норм та національно-культурних особливостей носіїв іншої мови) при

формуванні граматичної компетентності [4]. Т. Стеченко оперує поняттям професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності та наголошує на “професіоналізації” занять при формуванні граматичної компетентності, маючи на увазі професійну орієнтованість мовного навчального матеріалу [5].

Перш за все, при вивченні питання комунікативного навчання граматики, вважаємо за необхідне розглянути основні підходи до навчання граматики у методиці викладання мов. Одним із найдавніших підходів до навчання граматики іноземної мови є *граматико-перекладний* метод. У його назві відображено основні напрямки видів діяльності — засвоєння і подальше закріплення граматичних структур шляхом перекладу. Прихильниками та розробниками такого підходу були І. Мейдингер, Г. Оллендорф. Особливості цього підходу полягали у засвоєнні граматичних правил та виключень, а також у роботі з оригінальними текстами з метою перекладу. Мовний матеріал брався із писемних літературних джерел. Типовий урок, що базувався на цьому методі, складався зі вступної частини (презентація граматичного матеріалу), тренувального етапу та виконання практичних завдань на переклад [6]. До недоліків цього методу вчені відносять відсутність продуктивного спілкування, недостатність створення умов для самостійного засвоєння матеріалу.

Іншим популярним методом навчання граматики був *аудіо-лінгвальний* метод, запропонований Ч. Фрізом та Р. Ладо в США в 40-50-і роки ХХ ст. Розроблена ними методика роботи з граматичними структурами полягала у заучуванні моделей шляхом імітації, інтенсивному тренуванню моделей та їх подальшому вільному вживанні. До недоліків цього методу вчені відносять відсутність креативності та мотивації при звичайному завчанні. Серед інших методів навчання мови можна назвати *когнітивний*, *ситуативний* тощо. Проте, зі зміною парадигми у навчанні іноземної мови, сучасним пріоритетом стало гасло “діючи, навчаємося”, що дало поштовх для розвитку та популяризації комунікативного підходу у навчанні іноземної мови.

Метою комунікативного підходу у викладанні іноземної мови є формування комунікативної компетентності, яка включає вміння та знання щодо використання мови у різних ситуаціях, відповідно до обстановки та учасників; розуміння та використання різних типів текстів (розповіді, звіти, бесіди, інтерв'ю), вміння спілкуватися, маючи обмежені

знання мови (різні стратегії спілкування). Розробниками комунікативного підходу у навчанні мов були Г. Уїдоусан, У. Литлвуд, Г. Піфо, Ю. Пассов.

Учені висувають такі принципи реалізації комунікативного підходу: мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета, скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою;

- індивідуалізація, орієнтація на особистість учня, створення мотивації та активності учнів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;

- функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;

- ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок;

- новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін [7].

Як можемо побачити, велика увага приділяється реалізації індивідуального підходу до кожного студента під час навчання, акцент робиться не на результат, а на процес. Комунікативний підхід розглядається як викладання через комунікацію, а ситуація обирається/створюється в залежності від потреб студентів. Його основою є створення реальних життєвих ситуацій, та формування умінь і навичок застосовувати знання з іноземної мови в них. Слід відзначити, що така “симуляція” реальності в аудиторії сприяє підвищенню мотивації до навчання, усвідомленню важливості цього процесу та можливості практичного застосування набутих знань, оскільки ці знання одразу набуваються на практиці.

Розвиток комунікативного підходу в методиці викладання вплинув і на методику навчання граматики іноземної мови. Суттю навчання граматики у межах цього підходу є вміння студентів самостійно дослідити мовний матеріал та вивести правила. Характерним є використання автентичних матеріалів, які містять культурну інформацію про цільову мову, занурення у реальний світ та відповідність професійним потребам студентів. При комунікативному підході вивчення мови здійснюється у процесі комунікації. Тобто, комунікативний підхід акцентує увагу на розвитку навичок спілкування,

розумінні граматичних правил та використанні їх у мові. Знання з граматики повинні бути усвідомлені, систематизовані, так щоб студенти могли їх побігло використовувати у мові. Звідси випливають наступні принципи формування граматичної компетентності при застосуванні комунікативного підходу: принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип доступності; принцип поетапного формування іншомовних знань, умінь та навичок; принцип міждисциплінарного взаємозв'язку та взаємообумовленості різних компонентів в системі підготовки студентів; принцип особистісно-орієнтованого напрямку навчання; принцип мовленнєво-поведінкових стратегій; принцип врахування лінгвокультурологічних особливостей граматичних явищ. Крім того, О. Касаткіна наголошує, що система вправ, призначена для формування англомовної граматичної компетенції студентів, має містити соціокультурну інформацію, проблемні завдання культурознавчого характеру, які спонукають студентів до здійснення діалогу культур, до спілкування з представниками іншої культури [4].

При комунікативному підході до навчання граматики переважно використовується індуктивний підхід (надаються приклади, з яких виводяться правила вживання). Щодо форм роботи, то поширеними є парна робота, групова робота та дискусії. Студентам можна запропонувати участь у навчальних іграх, розгадування головоломок, рольову гру, вирішення проблемної ситуації, участь у дискусії, висловлення власної точки зору. Все це сприяє взаємодії студентів, під час якого відбувається опанування певними граматичними правилами [8].

Н. Прокопенко виокремлює наступні етапи з метою ефективною презентації та засвоєння граматичних конструкцій. Перший етап - це надання мовного зразка шляхом аналізу і синтезу граматичного явища. На цьому етапі студенти осмислюють граматичне явище, з'ясовують його зміст, форму та вживання. Ознайомлення з новим навчальним матеріалом для продуктивного засвоєння здійснюється найчастіше в навчально-мовленнєвих ситуаціях. Завданням викладача є створити умови для демонстрації форми і конструкції як динамічної одиниці, що має певну функціонально-комунікативну роль у спілкуванні. На другому етапі студенти тренуються у використанні виділеного граматичного фрагменту, відбувається формування граматичних мовленнєвих навичок. Навчання граматичній стороні мовлення, автоматизація

граматичної навички ефективно здійснюється через цілу низку тренувальних вправ. Учені зазначають, що навички спонтанної комунікації необхідно формувати за рахунок системи комунікативно-орієнтованих вправ. На третьому етапі відбувається вживання моделі, остаточне оформлення граматичних мовленнєвих умінь і навичок. Вправи на цьому етапі повинні мати, передусім, комунікативну цінність (комунікативні завдання, навчальні і природні мовленнєві ситуації, комунікативні ігри). Такі завдання повинні бути наближеними до реального спілкування, зверненими до самого студента та передбачати використання його власного життєвого досвіду [9].

Методисти-дослідники відзначають, що разом зі зміною підходу до навчання граматики необхідно змінити і форми контролю сформованості навички: якщо при комунікативному підході робиться акцент на спілкуванні і використанні структури у реальній ситуації, то саме це вміння і потрібно контролювати. Контролюється вміння виконувати дії та операції з граматичними структурами, тобто вміння користуватися граматиною задля здійснення мовленнєвої діяльності, вміння вибирати з усього обсягу засвоєних граматичних засобів лише ті, які відповідають комунікативному завданню, а не точність засвоєння граматичних структури. Це означає, що граматичні явища вивчаються та засвоюються не як «форми» і «структури», а як засоби вираження певних думок і комунікативних намірів, а також введення їх у мовленнєвий досвід. Саме тому за умов застосування комунікативного підходу, контроль також має бути комунікативно спрямованим [10]. Учених цікавить питання оцінки сформованості граматичної компетентності під час комунікативної діяльності. Опитування показали, що студенти і викладачі погоджуються з тим, що якщо вони зможуть використовувати граматичні структури в усному мовленні, в різних комунікативних ситуаціях, то й на письмі вони зможуть вірно застосовувати ці навички [11]. Викладачі зазначають, що контроль сформованості граматичних навичок в процесі комунікації є досить ефективним, а до мінусів такої форми контролю відносять те, що комунікативна діяльність займає багато часу.

Завдання викладача полягає у створенні умов та ситуації, сприятливих для вивчення певного мовного матеріалу, у стимуляції пізнавальної активності студентів, актуалізації набутих знань, розвитку креативності та пізнання. О. Тарнопольський відзначає важливість

створення сприятливих умов для навчання, вказуючи, що створення позитивної мотивації у навчанні відноситься до головних функцій викладача. У своїх працях учений говорить, що для отримання кращого результату вправи повинні даватися у реальному комунікативному оточенні, базуватися на досвіді тих, хто вивчає мову, або викликати у них усвідомлення практичної необхідності того що вони роблять і вчать [12]. Дослідження показують, що саме досвід, необхідність та можливість подальшого застосування набутих знань, усвідомлення цього студентами, є запорукою успіху у навчанні та у формуванні позитивного ставлення. Постулюється принцип зв'язку навчання з життям, практикою, що передбачає залучення студентів до застосування набутих знань, навичок і вмінь на практиці та виконання ними завдань, які моделюють фрагменти майбутньої професійної діяльності; використання життєвого досвіду студентів.

У забезпеченні цих умов велику роль відіграє майстерність викладача. Саме викладач обирає матеріал за спеціальністю, тексти для опрацювання граматичного, лексичного матеріалу. Він приймає рішення стосовно прийомів, методів та форм роботи на занятті. Хоча при комунікативному підході до навчання акцент переноситься на студента, проте це не зменшує ні важливості, ні контролюючої функції викладача. Саме викладач регулює ступінь своєї залученості/присутності на занятті, базуючись на своєму досвіді, професійності та знанні психологічного налаштування групи, з якою він працює. Індивідуальний підхід здійснюється не лише до кожного студента, але до цілої групи студентів, як до єдиного цілого. "Присутність" викладача у роботі групи не можна зменшувати однаково для кожної групи, оскільки це може призвести до вилучення більш слабких чи скромних студентів із комунікації та виконання завдання [13].

Розглянемо на прикладах, які комунікативні завдання можна запропонувати студентам немовних спеціальностей.

Приклад 1. Рольова гра Safety at Work.

Граматична тема. Модальні дієслова.

Situation: You are a chief engineer at the open pit mine. Your task is to show around a new colleague and tell him safety rules. You have to explain all the safety signs.

Викладач використовує рольові картки із завданнями для студентів та зображення попереджувальних знаків, які використовуються на виробництві, у промисловості.

Task. Fill in the gaps using must, mustn't, can, cannot, may

You _____ wear a safety helmet and goggles.

You _____ smoke near the rig.

_____ I use these tools?

You _____ use them.

You _____ park here.

Clients _____ request the draft.

На занятті створюються реальна комунікативна ситуація, з якою студенти зіткнуться під час роботи — правила поведінки на робочому місці, безпека, інструктаж.

Іншим завданням на засвоєння граматичної конструкції умовні речення може бути завдання описати схему. Студентам надаються різні види схем електричного кола, і вони повинні описати, що відбудеться на кожній схемі. Також викладач може роздати картки, у яких студенти заповнюють пропуски відповідно до схем електричного кола.

Приклад 2. Describe the figure (electric circuit).

Грамматична тема. Умовні речення.

Task. Complete the description of electrical circuits using Conditionals Type 0, 1.

1. When current _____ from A to B, electrons _____ from B to A.

2. The current _____ through a conductor if there _____ no electromagnetic force. (Flow)

3. Electromagnetism _____ when an electrical current _____ through a simple conductor. (Produce)

4. The magnetic field of the magnet _____ a force to the tiny electron magnets in the wire so that all the free electrons in the wire _____ anti parallel to the magnetic pole orientation of the magnet. (Exert, orient)

На засвоєння часової форми Present Perfect можна запропонувати описати зміни у технічному кресленні. Студентам даються два креслення — після внесення коректив у технічному відділі, і вони порівнюють, що змінилося у кресленні, які виправлення внесені, використовуючи для цього конструкції have/has changed, inserted, moved. Подібне завдання (з описом креслення) можна запропонувати на засвоєння Passive Voice.

Приклад 3. Make changes to the drawing.

Граматична тема. Present Perfect.

Situation. You do the project on the underground tunnel construction for Kyivbud. You have received the corrected technical drawings and your task is to discuss and implement changes. Analyse two drawings and say about the changes using have/has changed, inserted, moved.

С. Борг зазначає, що велику роль у відборі навчального матеріалу, у виборі методів та форм роботи на занятті відіграє освіта та досвід власного навчання викладача. Також, він зауважує, що викладачі, які навчалися за традиційною системою, прогресивні і не схильні до інновацій у викладанні, а так і надаватимуть перевагу традиційним методам і формам роботи [14].

ВИСНОВКИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Отже, практичне оволодіння іноземною мовою, вміння застосовувати набуті знання у реальних комунікативних професійних ситуаціях входять до переліку питань методики викладання іноземних мов. Наразі активно досліджується та розробляється комунікативний підхід до вивчення іноземної мови. Його цінність та ефективність полягає в тому, що здійснюється нерозривне навчання усім видам мовленнєвої діяльності у реальних комунікативних ситуаціях. Такий підхід формує позитивне ставлення до процесу вивчення мови та сприяє усвідомленості практичної необхідності цих знань, умінь і навичок. Формування граматичної компетенції здійснюється на основі реальних комунікативних навчальних матеріалів, контроль сформованості навички здійснюється також у ході реальної комунікації. Це дозволяє студентам побачити можливість практичного застосування набутих знань, оскільки вони їх отримують практикуючи, використовуючи мову у реальних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- [1] Скляренко, Н. К. (2010). Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*, (40), 15-25.
- [2] Тригуб, І. П. (2014). Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. Вип. 10(2), 74-77.

- [3] Saienko, N., Semyda, O., Akhmad, I. (2020). Using social networks in teaching ESP to engineering students. *Advanced Education*, (14), 38-45. Вилучено з <https://doi.org/10.20535/2410-8286.19808>
- [4] Касаткіна, О.В. (2011). До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, (59), 52-55.
- [5] Стеченко, Т.О. (2004). *Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів* (дис. ...канд. пед. Наук). Київ, Україна.
- [6] Мирошниченко, О.А. (2018). Ефективні методи навчання у викладанні англійської мови як іноземної (EFL). *Молодий учений*, № 1(53), 817-820.
- [7] Ніколаєва, С.Ю. (2002). *Методика викладання іноземних мов у сер.навч.закладах*. Київ: Ленвіт.
- [8] Chung, Siaw-Fong. (2006). A communicative approach to teaching grammar: theory and practice. *The English Teacher*, (XXXIV), 33-50.
- [9] Прокопенко, Н. П. (2008). Формування іншомовної комунікативної компетенції у навчанні граматики англійської мови студентів напряму підготовки. *Міжнародна економіка" та "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності*. 29-31 січня. 2008. Київ. Україна.
- [10] Осідак, В.В. (2004). *Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів* (дис. канд. пед. наук). Київ, Україна.
- [11] Rukminingsih, (2015). Assessing Grammar By Using Communicative Activities To Employ Students' Skill And Ability To Use English. *Trends and Issues on Teacher Training and Education*, 5-6 November, 2015. Indonesia. (Vol 1. pp. 502-508).
- [12] Тарнопольський, О.Б. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- [13] Semyda, O. (2019). Teaching foreign languages in multilevel groups. *International Scientific Conference Scientific. Development of New Eastern Europe: Conference Proceedings, November 15th, 2019*. Riga, Latvia: Baltija Publishing. 22-25. Вилучено з <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-13-6>
- [14] Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quaterly*, 32(1), 9-38.

READING COMPREHENSION: THE SIGNIFICANCE, FEATURES AND STRATEGIES

YURKO N.A. 

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

PROTSENKO U.M. 

PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

UKRAINE

Abstract: *The study seeks to address the key issues of reading comprehension in a foreign language learning. Reading is an incredibly useful skill for life and one of the fastest ways to learn and remember a language. Despite much attention being paid to various educational issues, along with different aspects of language study, there is a necessity of more detailed focus on reading comprehension in foreign language learning. Subsequently, the purpose of the survey was to examine and analyse the significance, main features and strategies of reading comprehension. The main issues of listening in learning a foreign language have been explored and determined by the methods of monitoring and comparative analysis of internet resources. Taking into consideration the research outcomes, further perspectives for studies on reading comprehension in a foreign language learning have been outlined.*

INTRODUCTION.

Reading comprehension is the ability to process text, understand its meaning, and to integrate with what the reader already knows. Ability to comprehend text is influenced by readers' skills and their ability to process information. If word recognition is difficult, students use too much of their processing capacity to read individual words, which interferes with their ability to comprehend what is read [1]. Proficient reading is naturally determined by the individual's cognitive development and depends greatly on the ability to recognize words quickly and effortlessly. People usually learn comprehension skills through education and instruction.

Reading is a skill many people take for granted, but the act of reading and properly comprehending a text is a complex and interactive process. It requires

several different brain functions to work together and most often requires one to puzzle through multiple layers of context and meaning [2]. Comprehension, or extracting meaning from what you read, is the ultimate goal of reading. Rather than passively reading text, readers must analyze it, internalize it and make it their own [3].

Developing reading comprehension skills is incredibly important for growing readers, starting as early as picture books. As children get older, it will help them understand textbooks, newspapers, and other more complex texts [4]. English language learners at all levels of English proficiency, and literacy, will benefit from explicit instruction of comprehension skills along with other skills [5]. Reading comprehension is a vital life skill. It can influence both the students' academic success and their later life functioning and performance.

Much attention has long been paid to various educational issues [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15], along with different aspects of language study [16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29]. However, there is a necessity of more detailed focus on reading comprehension in foreign language learning. Subsequently, the purpose of the survey is to examine and analyse the significance, main features and strategies of English reading comprehension.

MAIN MATERIAL.

Reading comprehension is the understanding of what a particular text means and the ideas the author is attempting to convey, both textual and subtextual. In order to read any text, your brain must process not only the literal words of the piece, but also their relationship with one another, the context behind the words, how subtle language and vocabulary usage can impact emotion and meaning behind the text, and how the text comes together as a larger, coherent whole [2]. Due to monitoring and comparative analysis of the internet resources [2; 3; 4; 5], the main issues of reading comprehension appear to be the following.

1. Significance.

Becoming better at reading in English can really open your mind to the language and the people who speak it. There are many practical reasons to practice English reading. As you practice English reading, your other English language skills will also improve. You will learn new vocabulary words, see different sentence structures in use and get English language practice in general.

English language learners will still need a lot of vocabulary development and teaching of comprehension strategies even if they: have been mainstreamed after some bilingual instruction; are being pulled out for English as a second language; and/or have been assessed as English proficient but you know that they still need additional help with language, reading, and writing [5].

Reading can improve your conversational English. Stories are typically filled with dialogue, so you will see many examples of natural English conversations. Reading English texts, you will get a much better idea of how the English speakers talk. You can also read non-fiction books that will teach you about English conversation. From both fiction and non-fiction books, you will learn common expressions, see formal and casual speech and learn speaking patterns that you can copy in your own English speaking. That will give you more confidence when you are talking in English. Best of all, you can learn all of this at your own pace. In addition, all that reading will also give you many interesting topics to talk over.

Reading in English can make your written English become more fluent. It will show you written grammar rules in action. English stories will help you recognize proper grammar and get used to the rules. You will learn how to properly use punctuation, like commas, periods and quotation marks. Reading will show you how to write sentences that other people could understand quickly and easily. English reading will also remind you how words are spelled correctly, which will make writing much easier. If you read enough, you will be able to notice when something is written incorrectly, because you will be familiar with the correct structure.

Reading comprehension is essential for many significant aspects of daily life, such as: reading, understanding, and analyzing literature in your English classes; reading and understanding texts from your other class subjects, such as history, math, or science; understanding and engaging with current events presented in written form, such as news reports; properly understanding and responding to any and all other workplace correspondence, such as essays, reports, memos, and analyses; simply taking pleasure in written work on your own leisure time [2].

Reading in English is an incredibly useful skill for life and one of the fastest ways to learn and remember a language. Reading is a fun way to learn, because it does not have to feel like studying. With reading, you can enjoy a story while improving your English along the way.

II. Features.

Actually, when you read in your native language, you do not have to think about what you are going to read, how you are going to read it or how you are going to make sure that you will understand it. Reading in your native language is automatic, it just happens. Over time, with effort and practice, reading in English will become just as automatic for you.

The process of comprehending text begins before children can read, when someone reads a picture book to them. They listen to the words, see the pictures in the book, and may start to associate the words on the page with the words they are hearing and the ideas they represent [3].

It is necessary to perceive that not all types of reading are the same. As a matter of fact, there are some different types of reading and different ways to properly understand what you read.

Intensive reading. Reading intensively means trying to understand every word on the page. You want to get as much information as you can from the text. This is the kind of reading you do when you have some time to really focus and you do not want to be distracted. You will also want to keep a dictionary handy because you will want to look up any words you do not know. It is better to have a notebook too, as it is always a good idea to take notes as you read.

While practicing intensive reading, pick a fairly short text that interests you. If you have a really long text or you just do not care about the topic you might give up before you finish. Try to make this process as interesting and enjoyable as you can. That way, you will want to do more intensive reading. The more you can use this powerful tool for improving English, the better.

Extensive reading. This is a more relaxed kind of reading. Extensive reading simply means casually reading anything you see in English, without stress or worry about what every word means. It does not matter what you read: a new recipe, an email, a blog post, billboards along the highway, or newspaper headlines. It is important to read anything and everything in English.

Extensive reading is important because it opens you up to all kinds of English words and lets you practice reading in many different contexts. The more extensive reading you do, the more comfortable you will be with reading in English. Accordingly, the more comfortable you are, the more confident English reader you will shortly become.

Skimming. When you need to read something quickly to get the main idea of the text, you can skim the text. Skimming means to simply read on the

surface. In other words, you do not go too deep into the details. You do not need to know what every word means. You can just read deeply enough to get the basic idea. You can skim with a finger on the page, tracing swiftly underneath the words as you read. Use the pace of your finger to make yourself read faster. Your brain will naturally keep pace with your finger.

Scanning. If you are looking for specific information when you read a text, try scanning for it. When you scan, it is almost like using your brain as a search engine. You are looking out for certain key words or phrases. You do not need to pay attention to everything. Just stay focused, ignoring almost everything except for the information you need.

Researches show that you can retain much more when you actively engage and interact with texts, as opposed to simply reading and re-reading without a clear purpose. Active reading engages your brain in effective strategies that force it to interact with the text before, during, and after reading and that help you better assess what you are learning.

III. Strategies.

Comprehension is the reason for reading, all together it can be one of the most difficult skill to master, especially for English language learners. They often have problems learning the concepts in other subjects, because they cannot comprehend the textbooks. Though, there are a number of ways to build comprehension skills. These skills are particularly important for comprehending what is generally known as information reading.

The process of comprehension is both interactive and strategic. Experienced readers take this for granted and may not appreciate the reading comprehension skills required. In order to read with comprehension, developing readers must be able to read with some proficiency and then receive explicit instruction in reading comprehension strategies [3].

It is natural that many students struggle with reading difficulties. Sometimes it can be rather challenging, time-consuming, and interfering your learning. However, with some effective strategies, you can make your reading time meaningful, focused, and productive.

Previewing. This provides a framework for any new information they read. When students preview text, they tap into what they already know that will help them to understand the text they are about to read.

Before previewing the text, determine what you already know about the material you are to read. Identify personal experiences or second-hand knowledge that relates to the topic. Make a list of things you want to know

about the text or questions that you want to try to answer while reading.

Give the text an initial glance, noting headings, diagrams, tables, pictures, bolded words, summaries, and key questions. Consider reading introductions and conclusions to gather main ideas. After you preview, predict what the section or chapter will be about and what the main concepts are going to be.

It is not a good idea to suppose that the only way to read and understand a text is to work through it completely linearly. Allow yourself the freedom to take apart the text and put it back together again in whichever way makes the most sense to you. Sometimes a current confusion in a work will be explained later on in the text, and it can help you to know that explanations are upcoming or even just to read them ahead of time.

Reviewing. Reading is a personal activity that happens entirely in your head. In order to learn comprehension strategies, students need modeling, practice, and feedback. Sometimes it can make the most sense to read, or even re-read, a text out of order.

Actually, not everyone thinks linearly, and not everyone best understands texts linearly either. Therefore, you can feel free to skip forward or backwards, re-read or read ahead as you need to, take the piece in whatever order you need to in order to make sense of the text.

It is often useful to look backwards through a piece of text, or re-read large sections, to remind yourself of any information you need and have forgotten: what happened previously, what a particular word means, etc.

Previous sentences, sections, or even whole chapters can provide helpful context clues. Re-reading these passages will help to refresh your memory so that you can better understand and interpret later sections of the text.

Resuming. After reading small sections of texts, such as a couple of paragraphs, a page, or a chunk of text separated by a heading or subheading, summarize the main points and two or three key details in your own words.

While reading, let yourself stop and summarize aloud or in your head what you have comprehended so far. Then keep reading with your summation in mind and let yourself stop and repeat this process whenever the piece becomes confusing to you. The more you are able to re-contextualize the work in your own words, the better you will be able to understand the text and hold the information in your mind as you keep reading.

Identifying the main idea of the text and summarizing the reading material requires that students determine what is important and then put it in their own words. Implicit in this process is attempting to comprehend the author's

purpose in writing this text.

Discussion. Trying to discuss what a passage says or means can be extremely beneficial. This forces to work through a problem aloud, which has proven time and time again to help people solve the problems. So if a certain piece of text makes your head spinning from trying to work through it by yourself, it is better to start chatting about the material you have read.

Discussing what you know so far about a text can help clear up any confusion. Explain it in your own words, and discuss where you feel your comprehension is lacking. You will find that you have probably understood more than you think once you have been forced to explain it. You will be surprised with how much easier it is to understand a text once you have talked it through.

In addition, asking and answering questions about the reading material is another strategy that helps students focus on the meaning of text. Teachers can help by modeling both the process of asking good questions and strategies for finding the answers in the text.

CONCLUSIONS.

Based on the above survey outcomes, it is possible to conclude the following. The undeniable significance of reading comprehension in studying a language unveils it to be an extremely useful skill for life and one of the fastest ways to enhance other language skills, more fluent written English, a greatly developed vocabulary and much improved conversational English. Reading comprehension features to involve four main types, including intensive reading, extensive reading, skimming and scanning. The key efficient strategies for reading comprehension development have been found to comprise previewing, reviewing, resuming and discussion of the reading material. The effective means of applying the research findings in the contemporary education environment can be outlined as the perspectives of further studies.

REFERENCES:

- [1] Reading comprehension. *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Reading_comprehension
- [2] How to Improve Reading Comprehension: 8 Expert Tips. *Prep Scholar*. Retrieved from <https://blog.prepscholar.com/how-to-improve-reading-comprehension>
- [3] Strategies for Reading Comprehension. *Read Naturally*. Retrieved from <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>
- [4] 6 Strategies to Improve Reading Comprehension. *Scholastic*. Retrieved from

- <https://www.scholastic.com/parents/books-and-reading/reading-resources/developing-reading-skills/improve-reading-comprehension.html>
- [5] Reading Comprehension Skills for English Language Learners. *Colorin Colorado*. Retrieved from <https://www.colorincolorado.org/article/reading-comprehension-skills-english-language-learners>
- [6] Воробель, М. М. (2021). Ефективність технології Task-Based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. *Грааль науки*, (1), 349-356. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.073>
- [7] Yurko, N., & Styfanyshyn, I. (2020). Listening skills in learning a language: the importance, benefits and means of enhancement. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.04>
- [8] Романчук, О., & Данилевич, М. (2020). Особливості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у педагогічних коледжах України. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.02>
- [9] Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2020). The implementation of the social and emotional training into the modern educational environment. *Collective monographs*, 4-13. <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.01>
- [10] Sikuta, K., & Vorobel, M. (2021). Techniques for corrective feedback on spoken language. *Збірник наукових праць SCIENTIA*, 125-126. <https://doi.org/10.36074/scientia-29.01.2021.v3>
- [11] Yurko, N., Styfanyshyn, I., & Protsenko, U. (2021). Learning English with authentic videos: the main advantages. *Збірник наукових праць SCIENTIA*, 110-111. <https://doi.org/10.36074/scientia-29.01.2021.v3>
- [12] Mysak, S., & Vorobel, M. (2020). Motivational quotes in students learning. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 8-9. <https://doi.org/10.36074/18.12.2020.v4.01>
- [13] Patron, O., & Styfanyshyn, I. (2020). English communication: the ways of enhancement. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 81-82. <https://doi.org/10.36074/16.10.2020.v2.02>
- [14] Shablia, M. A., & Protsenko, U. (2020). English skills practice by means of social media. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 85-86.
- [15] Пантюк, Т. І., Воробель, М. М., & Егрешій, А. А. (2020). Компетентнісний підхід – важлива складова реформування сучасної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : зб. наук. праць за матеріалами ХХ Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 64-67). 30-31 травня, 2020 р., Монреаль: СРМ «ASF».
- [16] Коваль, Р. С. (2016). Проблеми уніфікації та стандартизації термінології реабілітації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (22), 98-101.
- [17] Romanchuk, O. V., Matviyas, O. V., Styfanyshyn, I. M., & Yurko, N. A. (2010). Strukturni osoblyvosti terminiv handbolu v anhliyskiy movi [Structural peculiarities of English handball terminology]. *Funktsionalnaya lingvistika* 2(1), 205–206. [in Ukrainian]
- [18] Yurko, N.A., Styfanyshyn, I.M., & Protsenko U.M. (2021). Self-citation: the risks and benefits. *Grail of Science*, (1), 280-283. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.057>
- [19] Данчевська, Ю. (2014). Корпуси текстів у лінгводидактиці – здобутки та перспективи. *Нова педагогічна думка*, (1), 58-60.
- [20] Романчук, О., & Коваль, Р. (2012). Історія спортивної лексикографії. *Молода спортивна наука України*, 1(16), 271–276.
- [21] Воробель, М. М. (2020). Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. *Молодий вчений*, 3.2(79.2), 6–10. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.2-2>
- [22] Коваль, Р. С. (2015). Топоніми в термінології фізичної й медичної реабілітації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 2(15), 60-62.
- [23] Кульчицький, І., Ліхнякевич, І., & Данчевська, Ю. (2013). Деякі аспекти створення та використання паралельних корпусів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*, (20), 48-52.
- [24] Воробель, М. (2020). Сучасні та майбутні глобальні тенденції в готельній індустрії. Готелі

- майбутнього. *Сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності* : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 30-33). 26–27 листопада, 2020 р., м. Львів: ЛДУФК ім. І. Боберського.
- [25] Коваль, Р. (2015). Запозичення в термінології реабілітації. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство)*, (22), 21-27.
- [26] Калимон, Ю. (2019). Комп'ютерна лексикографія: виклики та перспективи. *Актуальні питання іноземної філології*, (10), 112-118.
- [27] Данчевська, Ю. (2011). Деякі аспекти лексичних одиниць терміносистеми класичного танцю. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (709), 69–73.
- [28] Коваль, Р. С. (2017). Вимоги до терміна реабілітації. *Contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalists of Poland and Ukraine : Conference Proceedings* (pp. 91-94). 28–29 April, 2017, Lublin, Poland.
- [29] Калимон, Ю. (2019). Моделювання: лінгвістичний аспект. *Молодий вчений*, 4.2(68.2), 88–91.

UDC 811

Опубліковано 31 березня 2021 року

LEARNING ENGLISH GRAMMAR ONLINE: THE MAIN RESOURCES

YURKO N.A. 

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

VOROBEL M.M. 

PhD (Pedagogy), Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

UKRAINE

Abstract: *The survey deals with the key means of studying grammar online in a foreign language learning. Appropriate grammar is well recognised to be the foundation of effective communication and language proficiency. Notwithstanding great attention being paid to different educational issues and various aspects of language study, there is current need of a more detailed focus on learning language grammar online. Therefore, the purpose of the survey was to examine the main online resources for English grammar learning. The key online sources for learning English grammar have been explored and defined by the by the methods of monitoring and comparative analysis of internet resources. Considering the survey outcomes, further research perspectives of studying grammar online in a foreign language learning have been specified.*

INTRODUCTION.

Appropriate grammar is one of the foundations of language proficiency. It is necessary for your writing, speaking and comprehension. Knowing grammar rules helps you look like a native speaker, as well as write faster and more efficiently.

People probably argue more about grammar than about anything else in language teaching. Research and theory have a good deal to tell us in this area. So does common sense. Languages have regularities in the ways they shape and organise words for various reasons. If you are not aware (consciously or unconsciously) of these regularities you may not be able to understand language successfully, or structure it so as to make yourself understood [1].

The purpose of improving your language skills is so that you can

effectively communicate. Some people like to focus on other areas of language learning and omit studying grammar together. However, the meaning of your sentence can be lost due to poor grammar.

Grammar involves a set of rules you use to form sentences in any language. Without grammar, it would be very difficult for people to understand one another. Good grammar can save you from misunderstandings and improve your communication.

Great attention has been paid to different educational issues [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13], along with various aspects of language study [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26]. Though, there is a need of more detailed focus on learning language grammar online. Thus, the purpose of the survey is to examine the main online resources of learning English grammar.

MAIN MATERIAL.

We are living in a digital world. We have more power at our fingertips than ever before. With the right apps, you will be able to introduce English study into your daily life with ease. It is also a pressure-free environment. You can learn at your own pace. Apps make a perfect and cheap introduction to English learning or a support system for your main learning method [27].

English is already the most common second language by number of speakers in the world, and more people begin studying it every day. Fortunately, the availability of learning resources is growing right along with the number of English learners [28]. Practising little and often is the best way to improve your grammar. By revising and practising your grammar, you will increase your confidence in English and improve your language level.

According to monitoring and comparative analysis of the internet resources [1; 27; 28; 29], the key sources for learning English grammar online have been found to be as follows.

I. Websites resources.

The British Council's Grammar Exercises. The British Council has a long tradition of helping people around the world learn English. The British Council site for English learning is an excellent resource for all aspects of the language. When it comes to English grammar, they offer interactive online exercises so you can practice the rules you learn. There is a huge amount of information here about any kind of grammar you may need to know. Just choose your level and then you will get several specific grammar topics to explore. There you will

find explanations about the correct usages and some interactive exercises. Go through all the questions and you will get your feedback score at the end. It is an excellent resource for English language learners of all proficiency levels.

Oxford Practice Grammar Online. The Oxford University Press website offers English grammar exercises in three levels: basic, intermediate and advanced. If you are not sure which level you are in, you can first take an assessment test to find out what grammar rules you need to practice. This diagnostic test could take up to 30 minutes to finish, but you will get feedback and a score directing you to the most suitable practice. Each level includes many grammar exercises, a section focusing on listening and speaking and another section targeting reading and writing. There are also useful links that take you to other Oxford language learning resources. The English grammar exercises come in various formats, such as multiple choice questions or putting words in the right order. Each task can cover a few grammatical matters at that level.

Grammarly Tips. Grammarly spelling and grammar checker do not just check your mistakes in your writing, but will also explain them to you so you do not make the same mistakes again. They have also collected a ton of rules, facts and tips on every possible grammar topic you can imagine. Explanations are written in a blog-like way: personal and using full paragraphs instead of a few lines. Because of its more advanced English usage, it is a fantastic resource for more advanced learners. Grammarly is not an English learner website, it is a website for native English speakers who want to improve their grammar. Because of that, the tips might be a bit overwhelming for beginners or intermediate learners.

Perfect English Grammar. Here you can find online exercises on many grammatical topics. This is particularly great site for those who struggle with English tenses. Not only will you practice individual tenses, but this site also has mixed quizzes to help you identify the correct tense in different contexts. When you come to the website for practicing, just pick one topic from the list and follow the link to the exercise page. You will be required to fill in the blank with your answer, and you can check if it is correct or not right away. If you are unsure about a particular grammar rule, you might be able to learn more about it under the explanations tab. The simplicity of the exercise format makes it easier to practice more and more.

GrammarBook's Quizzes. It is an excellent source for studying grammar and punctuation. It has hundreds of quizzes that you can order separately or in

a bundle with a subscription. Besides, you can make use of the many free interactive grammar quizzes. They cover topics like parts of speech, subject and verb agreement and the most confusing words in English. The extra value of the quizzes is their focus on writing in English. You can test your skills with interactive exercises about punctuation and capitalization. These quizzes will prepare you for written English communications in the real world like college essays, cover letters or business proposals.

EGO4U. The EGO, English Grammar Online, site includes everything you need to improve your English grammar online, from an overview of all tenses with examples to a ton of English grammar lessons and exercises on tenses, the conditionals and English subjunctive. It includes an amazing section where you can find the most confusing English tenses. It also has the most important English grammar topics divided into separate sections so you do not get lost when trying to learn something new. The dots on the right side of each exercise link mark the difficulty of the exercises. Each section includes grammar lessons and many exercises for you to practice.

Edufind. This site has a brilliant section on grammar, which is conveniently organized, into different sections. It gives you plenty of helpful examples of how each grammar point is used in a sentence. The example sentences are in handy blue boxes, which makes them easier to read. It is a website with a very simple layout, which allows you to navigate through it quickly. Even though the website's materials are not organized in the form of lessons, they are written in simple, easy-to-understand language, so you can use them as a learning resource.

FluentU. One of the best ways to learn English grammar is by hearing it used in real situations. The more English you listen to, the more grammar you learn, without even memorizing the rules first, although that definitely helps. FluentU takes real-world videos, like music videos, movie trailers, news and inspiring talks, and turns them into personalized language learning lessons. Each video comes with interactive captions, click any word for an instant definition, pronunciation and visual learning aid. The videos are organized by genre and learning level, so it is easy to find ones that work for you. Some are focused specifically on grammar, others are focused on different topics but allow you to learn English grammar naturally.

UsingEnglish.com. It has an extensive collection of free English language quizzes so that you can practice various issues in grammar, word usage and vocabulary. The tests are available for learners of all levels: beginner,

intermediate and advanced. Quizzes are in the form of multiple-choice questions and you will receive a score once you finish with all the items. The answer keys are also available at a click. You can practice with a few specific topics under a broader grammar matter. With each quiz, you can see the number of questions and the level of difficulty. There are also many quizzes on vocabulary so that you can speak and write in English not only grammatically but also naturally.

II. Grammar apps.

Grammarly Keyboard. It is a special Android app that gives you hints and grammar help while you type. It works on social media, email and more. If your work involves a lot of writing or you just wish to be as grammatically correct as you can, you need this app. Not only will it help you type in correct English, but it will also help you realize your mistakes and ensure you avoid them in the future. That is because it gives you an explanation for each correction. To get the most out of it as you advance, it is good to practice typing with the app turned off. Once you are done, you can turn it on and check for errors and suggestions for vocabulary improvements. This way, you practice English grammar and test your grammar knowledge at the same time.

LearnEnglish Grammar by the British Council. When it comes to learning the English language, the British Council is a trusted name. This is a free Android English grammar app designed to improve your grammar accuracy and suited for language learners of all levels. Divided into 25 grammar topics, the app has over 600 grammar activities and over 1,000 practice questions. It is packed with unique activities that will help you learn and memorize key concepts. There are even instructional images and help files available in Arabic, Chinese, Italian and other languages for non-native English speakers. If you are a dedicated learner who loves solving a lot of exercises and tests, then this app is the right one for you.

English Grammar Book by TalkEnglish. This is a free and extremely comprehensive textbook-style app and a must-download for any beginner. It covers over 138 grammar topics. It has been well-liked by users with a nearly five-star rating. The grammar lessons in this app are grouped by topic, such as nouns, verbs, punctuation, conditionals, or by level. It is suggested to follow the approach of completing the easy grammar lessons first before moving on to the higher, more difficult levels. This app is packed with quizzes and level tests and you earn points and colorful medals based on your score.

English Grammar Ultimate by Maxlogix. This is a good app to use as a handy

grammar reference tool. It covers a host of grammar topics in great detail, complete with definitions, examples and follow-up questions to test your understanding. Grammar topics covered by this app include auxiliary verbs, direct and indirect speech, quantifiers, plurals, capitalization, etc. They have special sections on essay writing, phonetics and the rules of capitalization to help with all-around language learning. Best of all, you are not just following lessons. You will actually follow interactive exercises and practice tests to make sure you understood everything.

English Grammar Test by SevenLynx. This app is perfect for intermediate and upper-intermediate language learners. It is filled with numerous tests and exercises. In fact, it has around 1,200 exercises and 60 tests. Moreover, a unique feature of this app is that whenever you give a wrong answer, the app will explain to you why it is wrong and which English alternative you should use instead. There is also an English chat option where you can converse with other language learners from all over the globe. The lessons are divided into two levels. You need to reach a certain green score to unlock the next level. This way the app ensures that you are totally ready and confident before you move on to the tougher grammar topics.

English Verbs by Universk. Verbs and nouns are the two most essential components of a simple English sentence. Therefore, having a strong grasp of the different types of verbs as well as verb conjugation is essential for language learners. This app is your key guide to some of the most-used verbs in English, as well as regular and irregular verb forms. If needed, you can see the verbs translated into other languages. In addition to this, the app will help you understand tenses better, as well as the concepts of participles and infinitives. You can also save the important verbs or the ones you are planning to use in conversations as favorites.

English Tenses Practice by MagikHub. For English language learners, it can be difficult to understand the usages and differences between the 12 English tenses. This app is designed to help you understand the structures of the different tenses as well as the right contexts to use them in. The app is available in both online and offline modes and has exercises involving multiple choice questions and arranging sentences. Not only will you be able to understand the key concepts very well, but you will have over 1,000 questions to practice and check your learning progress. This is also a must-have app for anyone preparing for English proficiency exams.

Mondly. It is a unique educational app focused on all aspects of language

learning including grammar, speaking, writing, listening and reading. It is suited for all levels, and adapts itself to suit your learning needs. Moreover, the app uses augmented reality to further help you learn and improve your pronunciation. You interact with virtual teachers and chat bots to practice speaking and understanding English. It will prepare you for tackling real situations by focusing primarily on conversations. By the end of the course, you will have mastered the most useful 5,000 words and phrases of the English language. They even have a leader board feature that will help you compete with your friends and with people all across the globe.

Memrise. It is a great language learning app that is built like a video game. It will make you feel that learning a language is a lot like completing different levels and progressing higher up in the game. The app is packed with videos featuring native speakers, as well as with fun games to learn important words and phrases. Again, this one takes an indirect approach to grammar, because instead of learning the rules by direct memorization, you will be able to figure them out for yourself as you progress with your learning. If you are looking for a fun and effective way to learn English, the app is sure to be a memorable experience.

Duolingo. It is one of the most popular language learning apps, and for good reason. Each of their exercises involves translation, speaking and listening, so you work on several aspects of language learning. You will pick up new words by looking at pictures, learn how to pronounce them and immediately know if you are saying them right. There are sentence-building exercises that gradually demonstrate grammar rules, rather than making you memorize the rules. Each of the exercises are pretty short and will hardly take five to ten minutes of your time. You get rewarded for continuing a streak, several days of practice in a row, which keeps you motivated.

CONCLUSIONS.

On the grounds of the above survey findings, the following conclusions can be made. Correct grammar is a key to any language proficiency. Online grammar learning and practice have proven to be a very convenient means of studying a foreign language. Online exercises can be completed anytime anywhere. Instant response helps to keep the study motivation high. The variety of resources meets the needs of language learners of all levels. The key online sources for learning English grammar are observed to comprise grammar websites and grammar apps. The concise summarising description

have been provided for peculiar characteristics of the main resources for learning English grammar online. The perspectives of further research involve the efficient ways of implementing the survey outcomes in the current educational environment.

REFERENCES:

- [1] Swan, M. (2012) Why Teach Grammar? *Oxford University Press ELT*. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2012/03/19/why-teach-grammar/>
- [2] Воробель, М. М. (2021). Ефективність технології Task-Based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. *Грааль науки*, (1), 349-356. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.073>
- [3] Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2020). The implementation of the social and emotional training into the modern educational environment. *Collective monographs*, 4-13. <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.01>
- [4] Романчук, О., & Данилевич, М. (2020). Особливості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у педагогічних коледжах України. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.02>
- [5] Yurko, N., & Protsenko, U. (2021). Reading comprehension: the significance, features and strategies. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.10>
- [6] Sikuta, K., & Vorobel, M. (2021). Techniques for corrective feedback on spoken language. *Збірник наукових праць SCIENTIA*, 125-126. <https://doi.org/10.36074/scientia-29.01.2021.v3>
- [7] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Vorobel, M. (2021). Education abroad: the main benefits. *Матеріали конференцій МЦНД*, 5-8. <https://doi.org/10.36074/mcnd-19.03.2021.ped-philol>
- [8] Mysak, S., & Vorobel, M. (2020). Motivational quotes in students learning. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 8-9. <https://doi.org/10.36074/18.12.2020.v4.01>
- [9] Patron, O., & Styfanyshyn, I. (2020). English communication: the ways of enhancement. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 81-82. <https://doi.org/10.36074/16.10.2020.v2.02>
- [10] Khomyuk, R.-M., & Yurko, N. (2021). Study abroad: the popular cities. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 72-74. <https://doi.org/10.36074/liga-26.03.2021>
- [11] Samotiy, Z., & Protsenko, U. (2021). English learning with news. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 69-71. <https://doi.org/10.36074/liga-26.03.2021>
- [12] Hrechka, V., & Styfanyshyn, I. (2021). English fluency: the main techniques. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 111-112. <https://doi.org/10.36074/liga-05.03.2021>
- [13] Пантюк, Т. І., Воробель, М. М., & Егрешій, А. А. (2020). Компетентнісний підхід – важлива складова реформування сучасної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : зб. наук. праць за матеріалами XX Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 64-67). 30-31 травня, 2020 р., Монреаль: СРМ «ASF».
- [14] Velidova, K., & Yurko, N. (2021). English idiomatic expressions about health and medicine. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 113-114. <https://doi.org/10.36074/liga-05.03.2021>
- [15] Коваль, Р. С. (2016). Проблеми уніфікації та стандартизації термінології реабілітації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (22), 98-101.
- [16] Данчевська, Ю. (2014). Корпуси текстів у лінгводидактиці – здобутки та перспективи. *Нова педагогічна думка*, (1), 58-60.
- [17] Романчук, О., & Коваль, Р. (2012). Історія спортивної лексикографії. *Молода спортивна наука України*, 1(16), 271-276.

- [18] Воробель, М. М. (2020). Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. *Молодий вчений*, 3.2(79.2), 6–10. <https://doi.org//10.32839/2304-5809/2020-79.2-2>
- [19] Коваль, Р. С. (2015). Топоніми в термінології фізичної й медичної реабілітації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 2(15), 60-62.
- [20] Кульчицький, І., Ліхнякевич, І., & Данчевська, Ю. (2013). Деякі аспекти створення та використання паралельних корпусів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*, (20), 48-52.
- [21] Воробель, М. (2020). Сучасні та майбутні глобальні тенденції в готельній індустрії. Готелі майбутнього. *Сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності* : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 30-33). 26–27 листопада, 2020 р., м. Львів: ЛДУФК ім. І. Боберського.
- [22] Коваль, Р. (2015). Запозичення в термінології реабілітації. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство)*, (22), 21-27.
- [23] Калимон, Ю. (2019). Комп'ютерна лексикографія: виклики та перспективи. *Актуальні питання іноземної філології*, (10), 112-118.
- [24] Данчевська, Ю. (2011). Деякі аспекти лексичних одиниць терміносистеми класичного танцю. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (709), 69–73.
- [25] Коваль, Р. С. (2017). Вимоги до терміна реабілітації. *Contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalists of Poland and Ukraine : Conference Proceedings* (pp. 91-94). 28–29 April, 2017, Lublin, Poland.
- [26] Калимон, Ю. (2019). Моделювання: лінгвістичний аспект. *Молодий вчений*, 4.2(68.2), 88–91.
- [27] Learn English with Apps: Your All-in-one Guide to App-based Learning. *FluentU*. Retrieved from https://www.fluentu.com/blog/english/english-apps/#Grammar_Apps
- [28] 10 Best Grammar Resources for English Language Learners. *Grammarly*. Retrieved from <https://www.grammarly.com/blog/10-best-grammar-resources-english-language-learners/>
- [29] Grammar. *British Council*. Retrieved from <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar>

ONLINE PRACTICE FOR SPEAKING ENGLISH

STYFANYSHYN I.M. 

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

KALYMON Yu.O. 

PhD (Philology), Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

UKRAINE

Abstract: *The study deals with the main resources of online speaking practice in learning a foreign language. Speaking practice is long acknowledged to contribute greatly to the development of fluency, confidence and experience of language learners. Although much research has long been devoted to various educational aspects along with different issues of language study, there is a necessity of more detailed survey of online speaking practice in a foreign language learning. Consequently, the study aimed at examining the key online means of English speaking practice. The key online practice sources for English speaking have been explored by the methods of monitoring and comparative analysis of internet resources. Further research perspectives of English speaking practice online have been specified due to the study findings.*

INTRODUCTION.

Practice is the best way to improve a foreign language speaking. Practicing English speaking can help you become more fluent, feel more confident and get experience actually using all the English phrases, words and grammar you have learned. It is an important step in the learning process.

Learners often struggle with finding ways to use English outside the classroom [1]. The internet is a wonderful resource for learning. There are millions of websites, including the kind that can help you learn English speaking online [2].

Educators and learners around the world have had to adapt with new global challenges, and digital learning is a valuable asset. Offering learning opportunities online opens up education to many more people. Digital education facilities have enabled many learners to gain qualifications and even retrain for new careers at any stage in their life.

There are always new ways to practice speaking English online with a native speaker. A language partner or teacher can help you to stay motivated when you are learning to practice English [3]. There are thousands of people who can help you practice your spoken English, and they are all right at your fingertips. You can find them all on the Internet [4].

Much research has long been devoted to various educational aspects [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16], as well as different issues of language study [17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29]. Although there is a necessity of more detailed survey of online speaking practice in learning a foreign language. Hence, the aim of the study is to examine the key online means of English speaking practice.

MAIN MATERIAL.

Successful learning is known to comprise interactivity, personalization and effective communication. Online education allows to study at home at convenient times. Most English study on the internet is unscheduled. On the web, you can study English on your own time and pace, without having to cut into your regular daily life.

In addition to personalization, it provides such an important opportunity for foreign language students as interactive communication. Interacting with native speakers is a proven method for achieving language competency, and online platforms can connect students easily with native-speakers in another country.

Due to monitoring and comparative analysis of the internet resources [1; 2; 3; 4], the key means of online practice for speaking English have been found to be the following.

LingoGlobe. This is a platform where you can find people to practice your English. With thousands of members, it has many great options to find a language exchange friend. You can find someone who is currently available, or you can visit the lively new Language Forum where many language students like you are searching for someone to practice speaking with. You can search for people by the language that they want to learn or are willing to teach. You can even search for people by hobbies and interests. It is free to visit.

Spoken English Practice. This is one of the great websites to learn English speaking. Many posts of the blog could give you some helpful tips and advice to improve your speaking ability. Moreover, the website also provides a tutoring

service, where you can video chat with native English speakers. It is entirely spoken and by simply speaking with someone else in English, you will be able to improve your fluency.

Coursea. It offers courses from top colleges and universities from all over the world. The classes are made by actual professors from these schools. Although they have lessons for many different topics, there is a large amount of courses that focus on learning English and English speaking. You can sign up for one of these free classes in order to have access to videos, quizzes, and assignments to help you learn English speaking online. You will also hand in work and be graded as if you are in an actual college class.

Apps4speaking. With this application, you can have an interactive conversation with video characters and use the latest speech recognition technology. This is great for visual learners. First, you listen to a dialogue in a video as many times as you need. You will be shown pictures to link with the meaning of the words. That way, it is possible for you to focus on speaking instead of reading a text. Then, you can read the dialogues in order to understand them better before you start speaking. Finally, you get to play the role of one of the characters in the video and immerse yourself in the conversation.

English Speak. It is made up of different audio lessons that teach sayings in English. Each lesson has two audio clips of an English conversation. One has a regular speaking speed and one is slow speed, so you can listen and really hear what they are saying. The lessons also have written out versions of the lesson so you read exactly what each person said. A unique aspect of this website is that it comes in multiple languages. The audio is always in English; however, there is an option to have the explanations and written scripts in a different language, so you learn the equivalent phrase in your language. English speak is a must try if you are looking to learn English speaking online.

Toastmasters International. The Toastmasters Club is a place where people can learn public English speaking skills. It is not an English learning organization, but rather it is a general speaking practice organization. Here, anyone can learn and practice speaking in front of others. It is a great place to get more confidence for speaking with people in English. There are videos online that you can check to see, if this is the kind of speaking practice you are looking for, and there are clubhouses all over the world. Price varies for each club. Free to visit as a guest.

Allison. This is an educational platform that offers online classes. The

courses come in a wide variety of topics, including learning languages and English speaking. Classes include videos or audio files that break down the different concepts. Some classes are more in-depth than others. Some will be only an hour or two while others have over 20 hours' worth of content. Before beginning a class, check how long it is so you can plan your schedule around it and decide how much time to want to take practicing English.

My Language Exchange. This website has online lessons and an online text chat service so you can text your new friend. You can then ask them if they want to have a Skype call or organize a small group to practice together. You can also write your new expressions on your own notepad and find language learners from nearly every country in the world.

Go Speaky. You can just sign up on this website, if you do not want to download or install any special programs for voice and video chatting. Go Speaky has a built-in video chat right on the website, so you can find and talk to other people without leaving your browser. The website matches people up based on similar interests, so there is a good chance that you will have something in common with the speaking partners that you find there.

Conversation Exchange. This website lets you meet people who speak the language you want to improve in your city. If you cannot find someone in your city or area, then you can organize a Skype call to practice the language speaking online. Additionally, you can practice writing in English with a pen pal. The website helps you find people you can talk to with a voice chat, or even native English speakers who may live near you.

Open language. Open language is another application to learn English speaking online. There are different levels within this app starting with teaching beginners to speak English and finishing helping advanced speakers speak English like a native. The application is aimed more at specialising and helping teaching English for use in the business world.

Easy language exchange. You can practice the language you are learning and then spend time speaking in your native language to give your partner a chance to practice your language. Easy Language Exchange is a free platform where language learners from all over the world have access to a free and user-friendly site to come together and learn their targeted foreign language.

Daily Step English. Daily Step website consists of English audio lessons and written scripts of the conversations. However, this website offers audio clips in either British or American accents, which is very useful if you are trying to learn a British accent. Daily Step also has a blog with English speaking tips and offers

additional lessons for a price.

Busuu. This is one of the few applications, that could boast over fifty million native speakers, any of which can become your next speaking partner. Busuu is well known within the language learning community, and can connect you to a speaking partner through its detailed search options. You can find an English speaker learning your language, or find another English learner to practice the language with. This application includes teaching vocabulary, writing practice, recording practice and speaking with native English speakers. Premium membership prices vary. Basic membership is free.

Elsa. Elsa is an artificial intelligence pronunciation coach that helps you improve your English speaking and pronunciation. You learn how to speak short, fun dialogues and can get instant feedback. First, you need to do an assessment test and then you will have a customized lesson plan especially for you, and get to know where you make mistakes in English.

TED Talks. It is not a traditional English learning tool but for advanced and intermediate level students TED talks are a great way to improve spoken English. This is also a wonderful way to expand your vocabulary and sentence formulations skills. It is also an immensely powerful way to improve pronunciation and accent. On top of all this, you get to learn about something cool. This might be the most famous source of English practice. It is a collection of educational monologues. TED is so popular among English learners that there is a TED site just for ESL students.

Uedmy. It is an educational website that offers courses in almost any field of interest. They also have lessons in English. These lessons are broken down into lectures, videos, and whatever other resources the creators included. The lessons are made by professionals in the field who have worked with many different students. They will be able to provide the right kind of material to help you with your English speaking.

Two min English. This free app is great for beginners. It contains 200 plus two-minute lessons on many topics including English for business, English for use when traveling, social English, common phrases and idioms. There are also no advertisements used within this site, which is good. However, Two min English will not be beneficial for students who are at an intermediate or upper level in English proficiency.

Coefee learning. This is a fun website that teaches languages through games. Have fun while you learn with other people, you can make friends through the main games and become a part of the community. Once you meet

some of the language learners on Coeffee, you can move your conversations to a voice or video chat program and practice your speaking there.

Fluent U. It teaches multiple different languages, including English. The service provides images and videos with subtitles and definitions to help you learn new vocabulary. It also allows you to hear how words are pronounced, which is vital to learning English speaking. The site also has two English blogs, one for learners and one for educators. If you are trying to learn English speaking online, Fluent U will definitely be helpful.

Coffee Strap. It is a well-designed website that uses an algorithm to find you a language partner based on your personality, interests and your language needs. You can use text or video calls to improve your English. It only has about 2,500 users, but it makes up for the small size with a smart matching method that finds speaking partners that you'll enjoy talking with. Once you have found a partner, you can engage in guided conversations, which are only seven minutes long. After the seven minutes are over, you will get a different partner to continue practicing with. That means you can get a lot of practice here.

My English Pages. This website has all types of resources for people trying to learn English. It has information on grammar, vocabulary, idioms, figures of speech, and so on. My English Pages also has a section on English speaking. This section lists different English sayings and phrases that are used in certain situations. For example, it gives a list of common sayings that people use to greet one another. It also has explanations behind different sayings and social situations, which is important for someone who is learning English.

Cambly. This is a teaching platform that lets you talk to English native speakers from all around the world. You can speak when you want and it is very easy to call a teacher. It is a very flexible platform and you can also reserve an hour with some of your favourite teachers. It offers one of the fastest ways to start speaking English online.

HelloTalk. This is a very popular application to practice foreign language learning. The app includes a lot of features for language learning exchanges and also short English courses, translation tools and moments which are something like an Instagram story.

Italki. This is one of the biggest platform in the world to learn English. There are around 3,000 teachers available from every country in the world. Italki is not like a traditional school, or other online schools, as it does not provide the lessons. It provides a place for you to find a teacher. You need to book a class with a teacher in advance.

Rosetta Stone. It is an experienced player in the language learning market place with presence worldwide. There are different subscriptions for using this app, charges are for 3 months, 6 months or 12 months. Rosetta Stone includes online tutoring lessons with native English speakers and is aimed primarily to help beginners and intermediates.

YouTube. It has an endless amount of videos that can be watched for free. To help with your English, you could simply go on the website and watch any video with a native English speaker. Watching something for entertainment can help you pick up new words and sayings. However, there are educational YouTube channels that focus on teaching people how to improve their English speaking practice. Everything you need is to go onto YouTube and try to find the many videos that could help you learn English speaking online.

CONCLUSIONS.

Based on the above survey outcomes, it is possible to conclude the following. English speaking practice is recognized to be a great contribution to the improvement of language fluency, confidence and experience of the learners. Online educational resources reveal to provide the key components of successful learning, known to encompass the interactivity, personalization and effective communication. Due to the variety of online learning opportunities, comprising lots of educational platforms, websites and applications, studying a foreign language becomes available to many more people. The particular features of the main online resources for English speaking practice have been briefly reviewed in the article. The perspectives of further research imply the effective means of implementing the survey findings in the existing educational environment.

REFERENCES:

- [1] Improving communication skills with online tools. *Oxford University Press ELT*. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2013/11/18/improving-communication-skills-with-online-tools/>
- [2] 15 Websites to Learn English Speaking Online (Mostly Free). *Spoken English Practice*. Retrieved from <https://www.spokenenglishpractice.com/learn-english-speaking-online/>
- [3] 14 Best Websites to Practice Speaking English Online (some for free). *One Minute English*. Retrieved from <https://oneminuteenglish.org/en/practice-speaking-english-online/>
- [4] Top 13 Places to Find an English Speaking Partner Online. *FluentU*. Retrieved from <https://www.fluentu.com/blog/english/english-speaking-online/>
- [5] Воробель, М. М. (2021). Ефективність технології Task-Based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. *Грааль науки*, (1), 349-356. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.073>

- [6] Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2020). The implementation of the social and emotional training into the modern educational environment. *Collective monographs*, 4-13. <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.01>
- [7] Романчук, О., & Данилевич, М. (2020). Особливості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у педагогічних коледжах України. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.02>
- [8] Yurko, N., & Protsenko, U. (2021). Reading comprehension: the significance, features and strategies. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.10>
- [9] Yurko, N., & Vorobel, M. (2021). Learning English grammar online: the main resources. *Collective monographs*. <https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.11>
- [10] Sikuta, K., & Vorobel, M. (2021). Techniques for corrective feedback on spoken language. *Збірник наукових праць SCIENTIA*, 125-126. <https://doi.org/10.36074/scientia-29.01.2021.v3>
- [11] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Vorobel, M. (2021). Education abroad: the main benefits. *Матеріали конференцій МЦНД*, 5-8. <https://doi.org/10.36074/mcnd-19.03.2021.ped-philol>
- [12] Mysak, S., & Vorobel, M. (2020). Motivational quotes in students learning. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 8-9. <https://doi.org/10.36074/18.12.2020.v4.01>
- [13] Khomyuk, R.-M., & Yurko, N. (2021). Study abroad: the popular cities. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 72-74. <https://doi.org/10.36074/liga-26.03.2021>
- [14] Samotiy, Z., & Protsenko, U. (2021). English learning with news. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 69-71. <https://doi.org/10.36074/liga-26.03.2021>
- [15] Vorobel, M., & Sirant, N. (2021). Formation of positive motivation for students in high school. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 58-61. <https://doi.org/10.36074/logos-19.03.2021.v3.14>
- [16] Пантюк, Т. І., Воробель, М. М., & Егрешій, А. А. (2020). Компетентнісний підхід – важлива складова реформування сучасної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : зб. наук. праць за матеріалами XX Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 64-67). 30-31 травня, 2020 р., Монреаль: СРМ «ASF».
- [17] Коваль, Р. С. (2016). Проблеми уніфікації та стандартизації термінології реабілітації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (22), 98-101.
- [18] Юрко, Н. А. (2015). Синонімічні характеристики термінів гандболу в англійській мові. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологічна»*, (56), 343-345.
- [19] Романчук, О., & Коваль, Р. (2012). Історія спортивної лексикографії. *Молода спортивна наука України*, 1(16), 271-276.
- [20] Воробель, М. М. (2020). Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. *Молодий вчений*, 3.2(79.2), 6-10. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.2-2>
- [21] Кульчицький, І., Ліхнякевич, І., & Данчевська, Ю. (2013). Деякі аспекти створення та використання паралельних корпусів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*, (20), 48-52.
- [22] Yurko, N. A. (2016). Abbreviations in tourism industry: the main peculiarities of structural components. *Proceedings of the Topical Issues of Scientific Researches: XLIII International Scientific Conference* (pp. 9-11). June 29-30, 2016, Chernivtsi, Ukraine: Laboratoriia dumky.
- [23] Воробель, М. (2020). Сучасні та майбутні глобальні тенденції в готельній індустрії. Готелі майбутнього. *Сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності* : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 30-33). 26-27 листопада, 2020 р., м. Львів: ЛДУФК ім. І. Боберського.
- [24] Коваль, Р. (2015). Запозичення в термінології реабілітації. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство)*, (22), 21-27.
- [25] Калимон, Ю. (2019). Комп'ютерна лексикографія: виклики та перспективи. *Актуальні питання іноземної філології*, (10), 112-118.
- [26] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Protsenko, U. M. (2020). Derivational antonyms patterns in English tourism terminology. *Львівський філологічний часопис*, (7), 88-93. <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2020-7.15>

- [27] Данчевська, Ю. (2011). Деякі аспекти лексичних одиниць терміносистеми класичного танцю. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (709), 69–73.
- [28] Коваль, Р. С. (2017). Вимоги до терміна реабілітації. *Contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalists of Poland and Ukraine : Conference Proceedings* (pp. 91-94). 28–29 April, 2017, Lublin, Poland.
- [29] Калимон, Ю. (2019). Моделювання: лінгвістичний аспект. *Молодий вчений*, 4.2(68.2), 88–91

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ
**«РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ,
МАС-МЕДІА ТА РОЛЬ ФІЛОЛОГІЇ У
СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ НАУК»**

ВИДАННЯ 1

Українською мовою

Опубліковано (PDF) 28.05.2020. Підписано до друку 08.04.2021.
Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Cambria. Цифровий друк.

Умовно-друк. арк. 7,79. Замовлення № 21560.

Тираж: 100 екземплярів.

Віддруковано з готового оригінал-макету.

Видавець:

21037, Україна, м. Вінниця, вул. Зодчих, 18, офіс 81

ГО «Європейська наукова платформа»

Телефони: +38 098 1948380; +38 098 1956755

E-mail: info@ukrlogos.in.ua | URL: www.ukrlogos.in.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: ДК № 7172 від 21.10.2020.

Видавець друкованих матеріалів:

Друкарня ФОП Гуляєва В.М.

08700, Україна, м. Обухів, вул. Малишка, 5. E-mail: 5894939@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: ДК № 6205 від 30.05.2018 р.