

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 82



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

**Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)**

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 12 від 30 червня 2021 року)

Редакційна колегія:

- Биковська О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія;
- Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;
- Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет;
- Кивлюк О. П.* – кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри методології науки та міжнародної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України;
- Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
- Слабко В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (*головний редактор*);
- Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»;
- Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет, Польща;
- Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, Польща;
- Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет, Польща.

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць /
М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск 82. – Київ : Видавничий
дім «Гельветика», 2021. – 204 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 82



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 7) (*pedagogical sciences, social work*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

**The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

*Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 12 dated June 30, 2021)*

Editorial board:

- Bykovska O. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy;
- Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Computer Technologies Department, Volodymyr Hnatyuk Ternopil State Pedagogical University;
- Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Higher School, National Pedagogical Dragomanov University;
- Zakharina Ye. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University;
- Kyvliuk O. P.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Methodology of Science and International Education, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Kononenko A. H.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Research and Organization Department, Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine;
- Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Information Systems and Technologies, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Olefirenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, National Pedagogical Dragomanov University;
- Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Slabko V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Adult Education Department, M.P. Dragomanov National Pedagogical University (Editor in Chief);
- Smyrnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University of Odessa Naval Academy;
- Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Opole University, Poland;
- Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Human Sciences in Warsaw, Poland;
- Mudrecka Irena* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Special Education Department, Opole University, Poland.

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.
H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Issue 82. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2021. – 204 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається процес мовної підготовки курсантів військового вузу, який спрямований на розвиток комунікативної компетентності за допомогою засобів іноземної мови. Військовий фахівець у наші дні повинен вміти здійснювати професійну мовленнєву діяльність іноземною мовою, щоб мати можливість брати участь у міжнародних проєктах, спільних навчаннях, веденні службової переписки з іноземними колегами. Під час вивчення дисциплін “Іноземна мова професійного спілкування” та “Військово-спеціальна мовна підготовка” майбутні військові фахівці навчаються використовувати іноземну мову у своєму та інішомовному професійному середовищі. Автори розкривають основні етапи професійно-орієнтованого навчання курсантів іноземних мов. На першому етапі необхідно оволодіти іноземною мовою в обсязі, який співвідноситься із стандартизованим мовленнєвим рівнем НАТО “СТАНАГ 6001” – СМР-1+. На другому етапі потрібно досягти мовленнєвого рівня НАТО “СТАНАГ 6001” СМР-2+. Під час викладання цих дисциплін використовуються найкращі світові методики CLIL (контентно-мовне інтегроване навчання). Також визначені умови організації мовної підготовки курсантів в умовах модернізації вищої військової освіти в Україні. У зв'язку з суворою регламентацією навчального процесу і всіх сторін життя курсантів зростає роль викладача іноземної мови, який має не тільки зацікавити курсантів, але і підвищити їх мотивацію. Фахово-прикладна спрямованість навчальних дисциплін “Іноземна мова професійного спілкування” та “Військово-спеціальна мовна підготовка” зумовлюється мовним матеріалом і тематикою, зміст яких враховує специфіку підготовки курсантів як першого освітнього рівня вищої освіти, так і освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”.

Ключові слова: професійна діяльність, мовна підготовка, військовий вуз, мотивація, інішомовна мовленнєва діяльність, комунікативна компетенція.

Наразі спостерігається необхідність вдосконалення процесу навчання іноземної мови у військових вузах. Стрімкий розвиток військового співробітництва України з країнами – членами НАТО, організація та проведення спільних з військами НАТО навчань, участь у єдиній системі Європейської безпеки, проведення міжнародних операцій у складі сил ООН, розширення сфер обміну спеціалістами та інформацією військового характеру веде до потреби у військових фахівцях, які вільно володіють іноземними мовами для здійснення професійної діяльності. Особлива увага приділяється підготовці курсантів з іноземних мов, а також зростають вимоги до випускників вищих військових навчальних закладів стосовно їх професіоналізму і знання іноземних мов.

У працях Л. В. Биркун, О. І. Вишневецького, І. О. Зимньої, Ю.І. Пассова, С. С. Вітвицької, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, М. В. Левківського досліджуються різні аспекти професійної компетентності. Закордонні вчені публікували у різні роки цікаві дослідження як щодо викладання іноземної мови, так і щодо інших сфер людської діяльності, пов'язаних з іноземними мовами (J. Crandall, A. G. Grognet, A. Hadley, N. O'Sullivan). Більшість вчених вважають комунікативну компетентність вагомими складником професійної компетентності, яка має в кожному виді діяльності свою специфіку.

Мета статті – розглянути особливості підготовки курсантів, шляхи, які допомагають підвищити інішомовну професійну підготовку майбутніх офіцерів, та визначити умови організації навчання для успішного оволодіння іноземною мовою у вищому військовому навчальному закладі.

Актуальність статті пов'язана з тим, що в наш час великого значення набуває мовна підготовка майбутнього офіцера, який набуває навички інішомовного професійного спілкування під час навчання іноземною мовою як системи знань, умінь та навичок, які сприяють розвитку соціокультурної компетенції курсантів, формуванню світогляду, моралі та поведінки, готують до професійної діяльності. В процесі навчання іноземною мовою професійного спілкування у вищих військових навчальних закладах комплексно реалізуються практичні, виховні, розвиваючі і освітні цілі. Практична мета – оволодіння курсантами іноземною мовою в обсязі програми нижчого середнього та середнього професійно-орієнтованого мовних курсів, які співвідносяться із стандартизованим мовленнєвим рівнем НАТО “СТАНАГ 6001” – СМР-2. Виховна мета передбачає виховання у курсантів навичок спілкування, позитивне ставлення до іноземної мови, культури народу, розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користування нею як засобом спілкування. Розвиваюча мета реалізується у процесі оволодіння курсантами досвідом творчості, усвідомлення явищ як своєї, так і іншої дійсності, їх подібності та розбіжності. Загальноосвітня мета передбачає усвідомлення курсантами навчання суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність.

Мовна підготовка військових фахівців має бути спрямована на придбання лінгвістичних і соціокультурних знань, а також на формування розумових, інтелектуальних здібностей, що дозволяють здійснювати

комунікативні, військово-професійні завдання за допомогою засобів іноземної мови. Метою вивчення дисципліни “Іноземна мова професійного спілкування” є підготовка військового фахівця, який вміє використовувати іноземну мову у своєму та іншомовному професійному середовищі. Тому під час навчання потрібно сформувати у курсантів мовленнєві компетенції, які забезпечать його ефективне спілкування в професійному середовищі. Крім того, потрібно дати загальні знання та вміння, розвивати здатність до самооцінки і навички самостійного навчання, бо це дасть курсантам змогу продовжувати навчання як в академічному, так і в професійному середовищі. Дуже важливо зміцнювати впевненість курсантів як користувачів мови, а також їх позитивне ставлення до вивчення мови.

У цій статті під терміном “мовна підготовка” маються на увазі такі поняття: зміст навчання й особливості його організації; особистісно-орієнтоване навчання; іншомовна мовленнєва діяльність; мотивація мовленнєвої діяльності тих, що вивчають іноземну мову; формування комунікативної компетентності.

Н. Д. Гальскова стверджує, що в змісті навчання і його організації відображається необхідна інформація, яка становить орієнтовну основу (специфічна лексика, мовні та мовленнєві кліше, правила їх вживання, граматичний матеріал) [1, с. 67]. На першому етапі навчання курсанти опановують водно-коригувальний курс, який є основою формування необхідних мовних знань. У військовому вузі відсутній вступний екзамен з дисципліни “Іноземна мова”, що веде до необхідності будувати варіативний навчальний процес для курсантів з різним рівнем мовної підготовки. У зв’язку з цим під час комплектації мовних груп необхідно поділяти курсантів за рівнем навченості. Основний курс навчання іноземної мови є першим етапом у мовній професійній підготовці курсантів. Цей етап включає в себе дві частини. У першій частині курсу вводиться загальнонавчана військова лексика, загальноприйняті граматичні та мовленнєві структури у вигляді кліше. Наприкінці першого етапу курсанти мають оволодіти іноземною мовою в обсязі, який співвідноситься із стандартизованим мовленнєвим рівнем НАТО “СТАНАГ 6001” – СМР-1+. На другому етапі суттєву частину навчального матеріалу займає професійно-орієнтована лексика. На цьому етапі потрібно досягти мовленнєвий рівень НАТО “СТАНАГ 6001” – СМР-2 +.

Формування навичок усного мовлення в монологічній та діалогічній формах здійснюється за допомогою мовних, мовленнєвих вправ, відповідей на питання, переказу, складання міні-діалогів і міні-монологів. Навчання професійно-орієнтованого діалогу і монологу є актуальним видом усного мовлення курсантів. Найчастіше усне мовлення курсантів відбувається на базі лексико-термінологічних і мовних кліше, застосування яких передбачається вимогами проведення інструктажів, радіопереговорів, надання наказів тощо. Вміння спілкуватися, підтримувати розмову за тематикою свого фаху включає в себе отримання інформації, її критичне осмислення, узагальнення, аналіз і висловлення своєї думки.

Під час проведення практичних занять активізувати навчальний процес допомагає використання рольових ігор, ділових ситуацій, традиційних та інноваційних технологій навчання іноземної мови. Рольові ігри дозволяють не тільки оволодіти навчальним матеріалом, а й свідомо використовувати його в мовленні. Вони розвивають і вдосконалюють мовленнєво-розумову діяльність, і у курсантів з’являється бажання спілкуватися іноземною мовою після занять. У ділових іграх курсанти мають можливість виконувати ролі учасників певних ситуацій.

Дуже важливу роль у процесі оволодіння іноземною мовою професійного спілкування відіграє письмо. Основними аспектами ефективного писемного мовлення є знання граматики, лексики, правопису, пунктуації, стилів, зв’язність і логічність. Курсанти повинні оволодіти писемним мовленням як засобом спілкування. Це означає, що курсанти повинні вміти передати на письмі матеріал, опрацьований усно; засвоїти структури речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, вміти комбінування їх у мовленні.

Позааудиторне читання є обов’язковим компонентом курсу навчання іноземної мови. Мета цієї діяльності – придбання навичок самостійної роботи з іноземним текстом, вдосконалення навичок читання з вилученням необхідної інформації, розширення словникового запасу і закріплення вивчених граматичних конструкцій.

Важливе місце в підвищенні якості навчання займає самостійна робота курсантів, яка є важливим складником навчального процесу і має на меті закріплення і вдосконалення отриманих знань і навичок. Ефективним новітнім методом навчання є метод проєктів, який спрямований на розвиток активного самостійного мислення курсантів і має навчити їх не просто відтворювати інформацію, а вміти застосовувати її на практиці.

Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземних мов здійснюється за допомогою нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів, які дозволяють враховувати здатності курсантів, рівень їхньої мовної підготовки, інтереси. Засобами обліку індивідуальних особливостей курсантів у навчальному процесі з іноземної мови є матеріали різного дидактичного призначення, пам’ятки, схеми, що дозволяє здійснювати диференційований підхід до курсантів.

Іншим компонентом мовної підготовки курсантів є розвиток іншомовної мовленнєвої діяльності, яка передбачає процес формування мовленнєвої діяльності, під час якої відпрацювання мовних дій призводить до формування комунікативної компетенції, що своєю чергою підвищує якість освіти.

П. І. Образцова і О. Ю. Іванова вважають, що комунікативна компетенція дозволяє розуміти нам цей термін як здатність співвідносити мовні засоби з умовами і завданнями комунікативного спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання [3, с. 51].

Військовий фахівець у наші дні повинен вміти здійснювати професійну мовленнєву діяльність іноземною мовою для участі в міжнародних проєктах, спільних навчаннях, ведення службової переписки з іноземними колегами. Знання іноземної мови необхідно також і для ознайомлення з сучасними досягненнями в сфері військової науки і техніки.

Навчання у військовому вузі відрізняється суворою регламентацією всіх сторін життя і навчального процесу курсантів. У цій ситуації завдання викладача іноземної мови – створити умови для реалізації пізнавальної та творчої діяльності кожного курсанта на практичних заняттях і в процесі позааудиторної самостійної підготовки. З цієї точки зору презентації – це дуже популярний методичний прийом, бо їх застосування дозволяє здійснювати індивідуальний підхід і водночас підвищує ефективність самостійної роботи, під час якої курсант шукає додаткову інформацію за фахом на іноземній мові, творчо підходячи до розширення свого інформаційного простору.

Е. Ф. Зеєр, А. М. Павлова, А. М. Симанюк виділяють такі положення, що впливають на мотиваційну сферу тих, що навчаються [2, с. 47]:

- профілізація навчання іноземної мови;
- наявність інформативних, актуальних, сучасних навчальних матеріалів;
- застосування різних форм позакласної діяльності: студентські наукові конференції, конкурси та олімпіади з іноземної мови, науково-дослідні семінари.

Урахування цих особливостей у навчанні іноземної мови курсантів військового вузу дозволяє розвивати позитивну мотивацію, їх творчі здібності, крім того – підвищити статус предмета іноземної мови в немовному вузі.

Особливостями організації практичних занять з іноземної мови у військовому вузі є:

– використання професійно-орієнтованих навчальних і оригінальних текстів, аудіо- та візуальних матеріалів у процесі проходження дисциплін “Іноземна мова професійного спілкування” і “Військово-спеціальна мовна підготовка”;

- вивчення загальновійськової лексики;
- створення на аудиторних заняттях навчальних мовних ситуацій, характерних для діяльності фахівців у військовій сфері.

Методика навчання іноземної мови у військовому вузі повинна будуватися з урахуванням оптимального співвідношення читання, говоріння, письма та аудіювання на різних етапах навчання, професійно-орієнтованого навчання та індивідуалізації навчання, що передбачає певний алгоритм поетапного становлення мовних навичок і умінь у системі іншомовної освіти. В основі викладання курсів “Іноземна мова професійного спілкування” та “Військово-спеціальна мовна підготовка” у нашому навчальному закладі лежить комунікативна методика, яка передбачає застосування найкращих світових методик CLIL (контентно-мовне інтегроване навчання), за основу береться підхід змішаного навчання (blended learning) та сучасні методи навчання, що сприяють критичному мисленню та розвивають автономні навички навчання курсантів.

Висновки. Іноземна мова необхідна для вивчення у військовому вузі, оскільки на практичних заняттях і в процесі самостійної позааудиторної роботи курсант занурюється в діяльність співтворчості і активного спілкування. Через вивчення іноземної мови йде уточнення термінологічного і концептуального змісту професійно-значущих військових дисциплін, що сприяє кращому засвоєнню профільного матеріалу і розвитку професійного інтелекту майбутнього офіцера.

Використана література:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2004. 336 с.
2. Зеєр Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие для вузов по специальности “профессиональное обучение (по отраслям)”. Москва : Моск. психолого-соц. ин-т, МПСИ, 2005. 216 с.
3. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел : Орловский гос. университет ОГУ, 2005. 114 с.
4. Закон України “Про вищу освіту”: Закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. ст.2004.
5. Наказ міністра оборони України № 767 “Про напрями та завдання щодо удосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України у 2012–2014 роках”. Головне управління військової освіти МО України. Київ, 2012. 6 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. Страсбург. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.
7. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно орієнтованої системи формування інформативних компетентностей студентів економічних спеціальностей : дис. доктора пед. Наук : 13.00.02. Київ, 2007. 490 с
8. Хуторской А. В. Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью. *Вестник Института образования человека*. 2012. № 2. Москва : Институт образования человека.
9. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. “Развитие индивидуальности в диалогической культуре”. Москва : Просвещение, 2000. 161 с.

References:

1. Galskova N.D. (2004). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika. [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology]. Moskva: Akademiya 336 s. [in Russian]
2. Zeer E.F., Pavlova A.M., Syimanyuk E.E. (2005). Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podhod: uchebnoe posobie dlya vuzov po spetsialnosti "professionalnoe obuchenie (po otroslyam)". [Modernization of vocational education: competence approach: textbook for universities in the specialty "vocational training (by industry)"]. Moskva: Mosk. psihologo-sots. in-t, MPSI. 216 s. [in Russian]
3. Obratstov P.I. Ivanova O.Yu. (2005). Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakultetakh vuzov. [Professionally oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities]. Orel: Orlovskiy gos. universitet OGU. 114 s. [in Russian].
4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu": Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 r. № 1556-VII, Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st.2004 [Law of Ukraine on Higher Education № 1556-VII. (2014, July 1) Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny, 37-38]. [in Ukrainian].
5. Nakaz ministra obrony Ukrainy № 767 "Pro napriamy ta zavdannia shchodo udoskonalennia movnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy u 2012 – 2014 rokakh". Holovne upravlinnia viiskovoi osvity MO Ukrainy. [Order of the Minister of Defense of Ukraine № 767 "On directions and tasks for improving language training in the Armed Forces of Ukraine in 2012–2014v"]. Kyiv. 6 s. [in Ukrainian].
6. Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity, vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Viddil suchasnykh mov. Strasburh. (2003) [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Strasburh. Kyiv: Lensvit. 261 s. [in Ukrainian].
7. Honcharova O. M. (2007). Teoretyko-metodychni osnovy osobystisno oriyentovanoi systemy formuvannia informatyvnykh kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnosti: dys. doktora ped. nauk: 13.00.02. [Theoretical and methodical bases of personality-oriented system of formation of informative competences of students of economic specialties: dissertation of the doctor of pedagogical sciences: 13.00.02]. Kyiv. 490 s. [in Ukrainian]
8. Hutorskoy A. V. (2012). Kompetentnostnyy podhod kak voploschenie dogovora mezhdru sotsiumom i lichnostyu. [Competence-based approach as the embodiment of the contract between society and the individual.]. Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka. № 2. Moskva: Institut obrazovaniya cheloveka.
9. Passov E. I. (2000.) Programma-kontsepsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. "Razvitie individualnosti v dialoge kultur". [Program-concept of communicative foreign language education. "Development of individuality in the dialogue of cultures"]. Moskva: Prosveschenie, 161 s.

Antonian I. M., Popovych N. H. Specific features of cadets' professional language training at military institutions

The article examines the process of language training of cadets of military institutions, which is aimed at developing communicative competence with the help of a foreign language. Military specialists today must be able to carry out professional speech activities in a foreign language in order to be able to participate in international projects, joint exercises, and maintain official correspondence with foreign colleagues. While studying the disciplines "Foreign language of professional communication" and "Military-special language training" future military specialists learn to use a foreign language in their own and foreign language professional environment.

The authors reveal the main stages of professionally oriented teaching of foreign language of cadets. At the first stage, it is necessary to master a foreign language to the extent that corresponds to the standardized language level of NATO "STANAG 6001" – Level-1 +. At the second stage it is necessary to reach the NATO language level "STANAG 6001" Level-2 +.

When teaching these disciplines, the best world methods CLIL (content-language integrated learning) are used. The conditions for organizing the language training of cadets in the context of the modernization of higher military education in Ukraine have also been determined. Due to the strict regulation of the educational process and all aspects of cadets' life, the role of a foreign language teacher is growing, and his task is not only to get the cadets interested, but also to increase their motivation.

The professionally applied orientation of the disciplines "Foreign language of professional communication" and "Military special language training" is determined by the language material and topics, the content of which takes into account the specifics of training cadets of both the first educational level of higher education and the educational qualification level "Master".

Key words: professional activity, language training, military institute, motivation, foreign language activity, communicative competence.

УДК 378:373.2.011.3-051:37.016:51

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.02>

Березовська Л. І.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

У статті розкрито сутність понять “підготовка”, “розвиток”, “логіко-математичний розвиток”. Розглянуто особливості професійної підготовки студентів спеціальності 012 “Дошкільна освіта” до логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку в процесі вивчення навчальної дисципліни “Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку”. Проаналізовано погляди науковців стосовно означених дефініцій. Сформульовано авторське визначення поняття “логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку”, яке розуміємо як здатність дитини виявляти математичну обізнаність, оперуючи предметами та явищами довкілля, співвідносити їх за розміром, формою, величиною; орієнтуватися в просторових та часових формах; доходити логічних висновків; проявляти інтелектуальні та дослідницькі вміння, творчість та винахідливість у вирішенні поставлених завдань. Зауважено, що ефективність математичного розвитку дітей дошкільного віку залежить від рівня знань педагога, його вміння організувати освітньо-виховний процес, враховувати індивідуально-диференційований підхід у процесі роботи з дітьми, добирати ігрові методи та прийоми. Задля визначення стану готовності до здійснення професійної діяльності, спрямованої на логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку, було розроблено питальник для студентів та вихователів. Здійснений аналіз анкет засвідчив, що вихователі-практики і студенти-випускники недостатньо обізнані із сучасними технологічними підходами до математичного розвитку дітей, відчувають труднощі у доборі практичних вправ та завдань на занятті і в повсякденному спілкуванні. Проведене дослідження дало змогу констатувати, що студенти не усвідомлюють важливості формування базових елементарних знань з математики. Потребує вдосконалення система підготовки студентів спеціальності 012 “Дошкільна освіта”.

Ключові слова: підготовка, розвиток, логіко-математичний розвиток, формування елементарних математичних уявлень, діти дошкільного віку, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

В умовах сьогодення перед закладами вищої освіти (далі ЗВО) виникає завдання підготувати компетентного фахівця з інноваційним стилем мислення, здатного застосовувати теоретичні знання, практичні вміння та досвід відповідно до професійної ситуації, самостійно приймати рішення, вирішувати складні завдання. Для цього у студентів необхідно розвинути інноваційне, критичне та аналітичне мислення, вміння працювати в інформатизованому освітньому середовищі, створювати та запроваджувати нові прогресивні ідеї та технології. Процес модернізації системи освіти потребує й оновлення професійної підготовки педагогів, зокрема, вихователів ЗДО, здатних забезпечити у найменших громадян країни розвиток пізнавальних здібностей, логічного мислення, що полегшать у подальшому процес навчання, сприятимуть легкому входженню в цифровий інформаційний простір. Виконання цих завдань залежить від оволодіння вихователем закладу дошкільної освіти (далі ЗДО) ґрунтовними математичними знаннями задля того, щоб занурити дитину у світ цікавої математики, навчити здійснювати математичні та логічні операції, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формувати алгоритмічні уявлення тощо. Крім того, математична компетентність включена Рамковою програмою ЄС (2018 р.) [1] до переліку ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Вважається, що особистість, яка математично мислить, швидше знаходить вихід із непередбачуваних складних ситуацій, приймає раціональні рішення та є найбільш адаптованою до життя. В означеному документі дефініція “математична компетентність” розглядається як “здатність застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті” [1]. 2020–2021 навчальний рік було оголошено роком математики в Україні, щоб привернути увагу суспільства до розвитку математичної грамотності не лише у школярів, а й у всіх громадян. Таке рішення було прийнято не випадково, адже за результатами PISA-2018 року 36% 15-річних учнів не досягли базового рівня знань з математики. Для вирішення означеної проблеми потрібно системно працювати над формуванням математичної компетентності [11]. У зв'язку з цим для розвитку системності знань необхідно ще з дошкільного віку формувати у дітей логіко-математичну компетенцію. Адже від того, який старт отримає дитина, залежатиме її розвиток, успіхи в навчанні, пізнавальна активність, самостійність, творчий підхід у вирішенні нетипових завдань.

У сучасних програмах дошкільної освіти (“Українське дошкілля”, “Впевнений старт”, “Я у світі”, “Світ дитинства” та інших), Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.) пріоритетним завданнями математичного розвитку дітей дошкільного віку є не лише формування певних математичних понять і уявлень, а й логіко-математична спрямованість особистості. Так, зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.) виокремлено сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну та дослідницьку компетентності, які визначають як здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності [13]. У парціальній програмі “Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку” (Л. Зайцева) [8] зазначено, що формування математичної компетентності дітей дошкільного віку передбачає таку організацію діяльності, яка сприятиме оволодінню системою математичних знань, забезпечить набуття ними відповідного практичного досвіду.

Проблема формування елементарних математичних уявлень досліджувалася вченими у різних напрямках: підготовка майбутніх педагогів до формування у дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень (І. Грама, Л. Зайцева, Л. Іщенко, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.); дидактичні методи та технології логіко-математичного розвитку (О. Брежнева, Г. Грама, В. Ігрушинська, Л. Іщенко, Ю. Косенко, К. Крутій, Л. Плетеницька, Н. Непомняща, С. Скворцова, Т. Степанова, Т. Чернецька та ін.); формування логіко-математичних понять (Н. Баглаєва, І. Підлипняк, Л. Плетеницька, С. Татарінова, К. Щербакова та ін.). Аналіз результатів наукових досліджень засвідчив, що формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку достатньо висвітлено, натомість потребують доопрацювання наукові розвідки, присвячені підготовці майбутніх вихователів до логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Мета статті полягає в аналізі психолого-педагогічних досліджень із сучасних проблем логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, уточненні ключових понять, дотичних до теми дослідження, теоретичному та експериментальному вивченні особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку

У контексті дослідження важливим є з'ясування сутності поняття “підготовка”, “готовність”, “логіка”, “логіко-математичний розвиток”.

Термінологічні джерела по-різному визначають поняття “підготовка”, зокрема, як: “дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід тощо, набуті у процесі навчання, практичної діяльності” [4, с. 767]; “...давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід та інше в процесі навчання, практичної діяльності; навчати, тренувати, підковувати” [16, с. 359].

Дослідниця Г. Троцько вважає, що “сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності педагога до майбутньої діяльності” [15, с. 20–25]. На думку Н. Гавриш, феномен “підготовка” пов'язаний із фаховою освітою та базується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття “готовність”; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [5, с. 124].

Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що поняття “підготовка” розглядається у двох значеннях: як процес навчання – спеціально організований процес формування готовності до виконання поставлених завдань та результат – готовність, що включає наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання професійних завдань. В усіх дослідженнях поняття “підготовка” виступає як первинна та обов'язкова умова виконання будь-якої діяльності [3, с. 36].

На нашу думку, підготовка – це цілеспрямований, керований процес навчання, під час якого у студентів формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння, навички; особистісні якості, необхідні майбутньому вихователю ЗДО для здійснення професійної діяльності.

Готовність вихователя здійснювати математичний розвиток дітей пов'язана, з одного боку, з рівнем його професійної логіко-математичної компетенції, яка включає загально педагогічні та спеціальні знання, з іншого – зі сформованістю професійних умінь. Готовність до формування в дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень є результатом підготовки майбутніх вихователів у ЗВО до професійно-педагогічної діяльності з урахуванням ступеня їхньої підготовленості з математики [2].

Підготовленість вихователя до логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку – це комплексне поняття, яке включає теоретичні знання з елементарної математики та методичний аспект, що характеризується вмінням педагога створити умови для розумової активності, сприйняття матеріалу, логіко-математичного розвитку дитини.

Аналіз терміносполучення “логіко-математичний розвиток” потребує з'ясування понять “логіка” та “математичний розвиток”.

Логіка (від грец. “*logos*”) в контексті античних творів розуміється як “слово”, “думка”, “розум” тощо; “наука, що досліджує форми і закономірності правильного мислення. Предметом дослідження логіки є мислення, порядок побудови думки як цілісного, неперервного утворення, за допомогою якого людина оцінює стан довколишнього світу і виробляє власне ставлення до нього” [9, с. 7].

Математичний розвиток дітей дошкільного віку позитивно впливає на психічні функції дитини та її емоційний стан. Навчити розмірковувати – одне із важливих педагогічних завдань [10].

І. Підлипняк феномен “математичний розвиток” визначає як якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються в результаті формування елементарних математичних уявлень та пов'язаних з ними логічних операцій [12, с. 195]. Завданнями логіко-математичного розвитку, на думку дослідниці, є: формування логічних прийомів (операцій) розумової діяльності, а також уміння розуміти та простежувати причинно-наслідкові зв'язки явищ, робити висновки [12 с. 195].

За Н. Баглаєвою, логіко-математичний розвиток – це наявність якісних змін в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються за результатами розвитку математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій [2].

Науковці (Ю. Демченко, О. Нікітіна) вважають, що технологія математичного розвитку дітей на основі розуміння та інтерпретації математичного змісту здатна забезпечити усталений математичний розвиток дитини [6, с. 150]. С. Скворцова вважає, що логіко-математичний розвиток сприяє формуванню вміння

розв'язувати інтелектуальні й практичні завдання в різних видах діяльності, оперувати моделями розв'язку [14, с. 13].

Суголосні з поглядами Л. Зайцевої у тому, що опанування дошкільниками математичних знань є складником математичної компетентності, яку авторка характеризує як елементарну й водночас складну, оскільки передбачає наявність елементарних математичних знань і вмінь застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, розвиток пізнавального інтересу, загальнонавчальних умінь [7, с. 85].

Таким чином, на основі аналізу законодавчих документів та поглядів науковців щодо сутності дефініції “логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку” у дослідженні означене поняття розуміємо як здатність дитини виявляти математичну обізнаність, оперуючи предметами та явищами довкілля, співвідносити їх за розміром, формою, величиною; орієнтуватися в просторових та часових формах, доходити логічних висновків, виявляти інтелектуальні та дослідницькі вміння, творчість та винахідливість у вирішенні поставлених завдань. Водночас уважаємо, що ефективність математичного розвитку залежить від рівня знань педагога, його вміння організувати освітньо-виховний процес з урахуванням індивідуально-диференційованого підходу до вихованців, добирати ігрові методи та прийоми для активізації пізнавальної діяльності дітей. Зауважимо, що в процесі професійної підготовки на 4-ому році навчання за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти студенти спеціальності 012 “Дошкільна освіта” вивчають навчальну дисципліну “Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень”. Метою навчальної дисципліни є: ознайомлення студентів з теоретичними основами математики, формування у них практичних умінь здійснювати логіко-математичний розвиток дітей у різних вікових групах ЗДО.

Задля визначення стану сформованості у студентів 4-го курсу спеціальності 012 “Дошкільна освіта” ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” готовності до здійснення професійної діяльності, спрямованої на формування логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, було розроблено питальник для студентів та вихователів ЗДО м. Одеси й області. У дослідженні взяли участь 75 студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта та 54 вихователів ЗДО.

Питальник складався із 10 запитань. Проаналізуємо отримані результати.

На запитання анкети “Як Ви розумієте поняття “логіко-математичний розвиток?”” “більшість (67,8%) вихователів та (75,6%) студентів відповіли: “це вміння дитини логічно мислити, розв'язувати арифметичні задачі, виконувати арифметичні дії на додавання та віднімання”. Як бачимо, у вихователів і студентів досить узагальнене уявлення щодо сутності поняття “логіко-математичний розвиток”.

Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати “Які методи та прийоми роботи Ви використовуєте з дітьми щодо логіко-математичного розвитку?”. Отримані дані засвідчили, що 67,4% вихователів використовують дидактичні ігри та завдання, різноманітний роздатковий матеріал (ілюстрації, наочність); 18,2% – схематичні засоби навчання; 9,6% вихователів практикують у роботі з дітьми використання цифрових технологій навчання, 4,8% на заняттях з математики читають художні твори, малі фольклорні жанри (лічилки, загадки та ін.). Відповіді студентів на друге запитання питальника дещо відрізнялися. Студенти, окрім зазначених методів та прийомів роботи, назвали: моделювання різноманітних ігрових ситуацій на заняттях (34,2%), інтерактивні форми роботи (19,5%), метод проєктів з дітьми старшого дошкільного віку (12,4%), розгадування ребусів, загадок (9,7%).

На запитання “Які завдання, на Ваш погляд, забезпечують логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку?” відповіді вихователів та студентів практично не відрізнялися. 34,6% опитаних зазначили, що це завдання, спрямовані на розвиток мислення; 22,3% – на активізацію розумової діяльності; 17,6% – ігрові завдання на вміння аналізувати, порівнювати, зіставляти предмети; 12,4% – завдання з чітко розробленими алгоритмами дій; 9% – самостійна діяльність дітей; 4,1% – вправи на розвиток мислення та інтелекту.

Аналіз анкет засвідчив, що вихователі-практики та студенти (під час проходження практики) використовували в роботі з дітьми традиційні форми роботи і недостатньо обізнані із сучасними методиками математичного розвитку вихованців, недостатньо використовують онлайн-платформи для навчання. Жодним із вихователів не було названо інтерактивні форми роботи на занятті.

Відповіді респондентів на запитання “Чи вважаєте Ви ефективним та доцільним логіко-математичний розвиток дітей у ЗДО? Обґрунтуйте відповідь” засвідчили, що більшість як вихователів-практиків (87,8%), так і студентів (89,6%) вважають, що дітей дошкільного віку необхідно залучати до логіко-математичної діяльності. Найпоширенішими відповідями були “розвиває логічне мислення, логіку думки”, “сприяє розвитку математичних здібностей”, “дитина ознайомлюється з найпростішими математичними операціями, необхідними для успішного навчання в школі”, “діти оперують отриманими знаннями в повсякденній діяльності (рахують, вимірюють, порівнюють предмети тощо)”.

Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати, з якими труднощами студенти і вихователі зустрічаються під час підготовки до занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Аналіз анкет засвідчив, що 43,6% вихователів та 48,2% студентів відчувають труднощі добирати практичні завдання для дітей; 26,7% вихователям та 24,3% студентам – важко зацікавити виконанням завдань, мотивувати дітей до роботи на занятті; 19,4% вихователів та 21,3% студентів відчувають труднощі в умінні зрозуміло і дохідливо пояснити матеріал; 10,3% вихователів та 6,2% студентам (які були на практиці в старшій групі) відповіли, що відчували труднощі у проведенні занять з дітьми в старшій групі.

Таким чином, здійснений аналіз анкет засвідчив, що вихователі-практики і студенти-випускники не оволоділи на достатньому рівні знаннями, вміннями і навичками з методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, недостатньо обізнані із сучасними технологічними підходами до математичного розвитку, відчувають труднощі у доборі практичних вправ та завдань на занятті та в повсякденні.

У ході дослідження було розроблено низку діагностичних завдань для студентів на виявлення рівня їхньої обізнаності та розуміння сутності основних логіко-математичних понять, методики їх формування.

Проаналізуємо результати виконання окремих тестових завдань студентами 4-го курсу в процесі вивчення навчальної дисципліни “Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку”. Студентам-бакалаврам пропонувалися тестові завдання закритого типу (20 запитань). До кожного запитання тесту пропонувалося чотири варіанти відповідей (а, б, в, г), з яких лише одна відповідь була правильною. Потрібно було підкреслити правильну відповідь.

Так, на перше запитання “Якими особливостями характеризуються логіко-математичні компетенції дошкільників?” лише 37,3% опитаних дали правильну відповідь. На пропозицію “Назвіть основні прийоми формування у дітей дошкільного віку уявлення про геометричні фігури” отримали лише 46,5% правильних відповідей. Наступне запитання мало на меті з’ясувати “Якими прийомами поелементного порівняння двох множин оволодівають діти 4-го року життя?” Аналіз відповідей засвідчив, що тільки 32% студентів виконали завдання успішно. На запитання “Яке основне завдання логіко-математичного розвитку?” 28,3% опитаних зазначили правильну відповідь. Зауважимо, що тестові запитання містили завдання, які стосувалися нормативних документів у галузі дошкільної освіти. Так, студентам-випускникам пропонували визначити освітній напрям Базового компонента дошкільної освіти, що розкриває завдання логіко-математичного змісту. Відрадно, що це завдання виконали 87,8% опитаних. Що стосується знань програми, зокрема “Українське дошкільля”, то студенти також продемонстрували добру обізнаність. 92,3% опитаних правильно відповіли на запитання, що стосувалися назви розділу програми логіко-математичного розвитку (змогли вилучити зайвий), надали правильні відповіді на запитання, які стосувалися організації роботи з формування елементарних математичних уявлень у різних вікових групах. Отримані результати свідчать про те, що на аудиторних заняттях приділяється достатньо уваги вивченню нормативних документів в галузі дошкільної освіти. Водночас теоретичні знання з теорії та методики логіко-математичного розвитку дошкільників у більшості студентів фрагментарні. Спостерігається поверхневість знань у формулюванні математичних понять, відзначено нечітке знання математичної (наприклад, “число” і “цифра”, “форма” та “фігура”) та педагогічної (наприклад, “метод” та “прийом” навчання) термінології; вони не вміють визначати типи арифметичних задач; пояснити, як правильно здійснювати обстеження фігури, дібрати дидактичні ігри та вправи відповідно до теми заняття тощо. Зазначені недоліки є свідченням несформованих у студентів базових математичних знань, які є основою їхньої математичної компетентності та подальшого логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу констатувати, що студенти не усвідомлюють важливості формування базових знань із математики. Потребує вдосконалення система підготовки студентів спеціальності 012 “Дошкільна освіта”, зокрема, необхідно: забезпечити позитивну мотивацію до вивчення методики формування елементарних математичних уявлень, адже бажання досягти успіху у навчанні залежить не лише від здібностей студента, а й від розвитку мотивації [Березовська Л. Монографія с. 241]; активізувати набуті раніше знання з шкільного курсу математики; підвищити рівень теоретичної, методичної та практичної підготовки до роботи з дітьми, розуміння змісту основних математичних понять; апробувати власні методичні розробки під час проходження педагогічної практики у ЗДО; добирати доцільні до дидактичної мети різні типи завдань, вправ, створювати ігрові ситуації із виконанням математичних дій; розробляти і впроваджувати сучасні технології навчання спрямовані на логіко-математичний розвиток дітей; активізувати самостійну роботу студентів, спрямовану на формування математичної компетентності, адже чим вищий рівень математичної підготовки студента, тим вища якість його теоретико-методичної підготовки до логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Використана література:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
2. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1999. № 7. С. 3–4.
3. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 412 с.
4. Бусел. В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
5. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.
6. Демченко Ю. М., Нікітіна О. О. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку засобом LEGO-конструктора. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 149–153.
7. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку: парціальна програма. Мелітополь: 2021. 48 с.

8. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект) : монографія. Мелітополь : ТОВ "Видавничий будинок ММД", 2012. 382 с.
9. Лебедєв В. О., Павлов В. І. Логіка : навч. посіб. Харків : УкрДУЗТ, 2019. 146 с.
10. Ляпунова В. А., Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Городнича С. В. Сутність та необхідність математичного розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 26. С. 185–190.
11. Наступний 2020-2021 навчальний рік стане роком математики в Україні – Ганна Новосад URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/nastupnij-2020-2021-navchalnij-rik-stane-rokom-matematiki-v-ukrayini-ganna-novosad> (дата звернення 30.08.2021)
12. Підліпняк І. Ю. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: "Педагогіка. Соціальна робота". 2017. Вип. 2 (41) С. 194–197.
13. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Наказ МОН від 12.01.2021 року № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення 27.08.2021).
14. Скворцова С. Логіко-математична компетентність дитини: наступність дошкільця і школи. *Дошкільне виховання*. 2011, №5. С. 13–17.
15. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.
16. Щербина Д. В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу "Основи педагогічної творчості та майстерності". Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. 58 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7180/3/Non-verbal%20culture%20of%20the%20teacher.pdf>.

References:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
2. Baglaeva N. I. (1999) Suchani pidhodi do logiko-matematichnogo rozvitku doshkilnikiv [Modern approaches to logical and mathematical development of preschoolers]. *Doshkilne vihovannya*. 7. S. 3 – 4. [in Ukrainian].
3. Berezovska L. (2020). Formuvannya komunikativno-movlennievoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoyi pidhotovky [Formation of communicative-competent competence of social practitioners in the process of professional training]: monohrafiya. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2020. 412 s. [in Ukrainian].
4. Busel V. T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].
5. Gavrish I. B. (2006) Teoretiko-metodologichni osnovi formuvannya gotovnosti maybutnih uchiteliv do innovatsiynoyi profesiynoyi diyalnosti [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]. Extended abstract of Doctor's thesis. Xarkiv [in Ukrainian].
6. Demchenko Yu. M., Nikitina O. O. (2019) Formuvannya elementarnih matematichnih uyavlen u ditey doshkilnogo viku zasobom lego-konstruktora [Formation of elementary and mathematical problems in children with a lego-constructor]. *Innovatsiyna pedagogika*. 2019. 19. Vol. 2. s.149-153. [in Ukrainian].
7. Zaytseva L. I. (2012). Formuvannya u starshih doshkilnikiv nauково-практичного dosvidu v sferi prirodno-predmetnogo dovkillia [Formation of senior preschoolers in the field of science and practice in the field of natural and subject knowledge] (teoretiko-metodichnyi aspekt) : monografiya. Melitopol : TOV "Vidavnicхий budinok MMD". 382 s. [in Ukrainian].
8. Zaytseva L. I. (2021) Formuvannya matematichnoyi kompetentnosti u ditey doshkilnogo viku: partiialna programa [Formation of mathematical competence in preschool children: a partial program] Melitopol. 48 s. [in Ukrainian].
9. Lebedev V. O., Pavlov V. I. (2019) Logika: navch. posib. Harkiv : UkrDUZT, 146 s. [in Ukrainian].
10. Lyapunova V. A., Dobrovolska L. P., Zheynova S. S., Gorodnicha S. V. (2020) Sutnist ta neobhidnist matematichnogo rozvitku osobistosti na etapi doshkilnogo ditinstva [The maturity and inevitability of mathematical development, the specificity of the stage of preschool life]. *Innovatsiyna pedagogika*. 26. S. 185–190. [in Ukrainian].
11. Nastupnij 2020-2021 navchalnij rik stane rokom matematiki v UkraYini – Ganna Novosad [The next 2020-2021 school year will be the year of mathematics in Ukraine – Anna Novosad] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/nastupnij-2020-2021-navchalnij-rik-stane-rokom-matematiki-v-ukrayini-ganna-novosad> (data zvernennya 30.08.2021).
12. Pidlipnyak I. Yu. (2017) Logiko-matematichnij rozvitok ditey doshkilnogo viku: osoblivosti osvitno-vihovnogo protsesu [Logical-mathematical development of children before the temporal lobe: specificity of the light-temporal process]. *Naukoviy visnik Uzhgorodskogo universitetu*. Seriya: "Pedagogika. Sotsialna robota". 2017. 2 (41) s. 194–197 [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennya Bazovogo komponenta doshkilnoi osviti v Ukraini (2021). [About the statement of the Basic component of preschool education in Ukraine] Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukrayini> (data zvernennya 27.08.2021).
14. Skvortsova S. (2011) Logiko-matematichna kompetentnist ditini: nastupnist doshkillya i shkoli [Logic-mathematical competence of children: the arrival of a preschool and school]. *Doshkilne vihovannya*. 5. s. 13-17 [in Ukrainian].
15. Trotsko G.V. (1997) Teoretichni ta metodichni osnovi pidgotovki studentiv do vihovnoyi diyalnosti u vischih pedagogichnih navchalnih zakladah [Theoretical and methodical bases of preparation of students for educational activity in higher pedagogical educational institutions]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
16. Scherbina D.V. (2012) Neverbalna kultura pedagoga [Non-verbal culture of the teacher]: metodichni rekomendatsiyi do provedennya laboratornih zanyat z kursu "Osnovi pedagogichnoyi tvorchosti ta maysternosti". Kiyiv. NPU imeni M. P. Dragomanova. 58 s. [in Ukrainian].

Berezovska L. I. Preparation of future educators of preschool institutions for logical and mathematical development of children

The article reveals the essence of the concepts "training", "development", "logical and mathematical development". Peculiarities of professional training of students of specialty 012 "Preschool education" for logical and mathematical development of preschool children in the process of studying the discipline "Theory and methods of formation of elementary mathematical concepts in preschool children" are considered. The views of scientists on these definitions are analyzed. The author's definition of the concept "logical and mathematical development of preschool children" is formulated, which is understood as the child's

ability to show mathematical awareness, operating on objects and phenomena of the environment, to correlate them in size, shape, size; navigate in spatial and temporal forms; reach logical conclusions; show intellectual and research skills; creativity and ingenuity in solving tasks. It is noted that the effectiveness of mathematical development of preschool children depends on the level of knowledge of the teacher, his ability to organize the educational process, take into account the individual-differentiated approach in working with children, choose game methods and techniques. A questionnaire for students and educators was developed to determine the state of readiness for professional activities aimed at the logical and mathematical development of preschool children. The analysis of the questionnaires showed that educators-practitioners and graduate students are not sufficiently familiar with modern technological approaches to mathematical development of children, have difficulty in selecting practical exercises and tasks in the classroom and in everyday communication. The study made it possible to state that students are not aware of the importance of forming basic elementary knowledge in mathematics. The system of training students majoring in 012 "Preschool Education" needs to be improved.

Key words: training, development, logical and mathematical development, formation of elementary mathematical concepts, preschool children, future educators of preschool education institutions.

УДК 373:3:7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.03>

Бовсунівський В. М.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлює роль і значення мистецтва в початкових класах загальноосвітньої школи в умовах Нової української школи. Одними з основних завдань уроків художньо-естетичного циклу є: зняття нервово-психологічних перевантажень, відновлення позитивного емоційно-енергетичного тону учнів, усвідомлення своїх почуттів і переживань.

Підкреслено, що в період реформування сучасної освіти важливого значення набуває підготовка сучасного мистецького педагога щодо впровадження нових освітніх програм та державних стандартів. Мистецька освіта є органічним складником системи загальної середньої освіти та направлена на розвиток, виховання, соціалізацію особистості дитини.

Автор чітко виділяє основні тенденції розвитку освіти в Новій українській школі. Підкреслено, що створені програми розвитку шкіл враховують потенціал додаткової освіти дітей, розвиток масово-дозвілєвої діяльності, розвиток технологій інтеграції: інтегровані уроки, експедиції, музеї елективні курси тощо.

Деталізується увага на змісті ключових завдань Нової української школи, що визначає результати загальної освіти: особистісний, соціальний, загальнокультурний, інтелектуальний, комунікативний розвиток.

В роботі простежується значимість творчої діяльності, що розвиває почуття дітей, сприяє інтенсивному розвитку вищих психічних функцій, таких, як пам'ять, мислення, сприйняття, увага, що своєю чергою визначає успішність навчання дитини.

Визначається роль художнього мислення як виду інтелектуальної діяльності, спрямованої на творення і сприйняття творів мистецтва та уяви як психічного процесу створення нового у формі образу, уявлення або ідеї, що відіграє важливу роль у творчості.

На основі дослідження даної проблеми виділено необхідність створення спеціальної системи умов для успішного розвитку творчості учнів. А саме: розвиток інтересу до вивчення образотворчого мистецтва, музичного мистецтва; виховання в учнів віри в свої сили, в свої творчі здібності; навчання мови різних мистецтв; використанні мистецтвознавчих оповідань, бесід, що активізують увагу, думки, емоційну і естетичну чуйність.

Відзначено, що в освітніх закладах значна увага приділена вихованню успішної людини, що неможливо без культури спілкування. Інтегрований курс "Мистецтво" спрямований на виховання толерантної особистості як носія національних культурних традицій і творця "культури світу".

Автор доводить необхідність пошуку способів і методів, які спрямовані на розроблення технології спонукання самостійної активності дитини, оскільки навіть у здібних дітей недостатність активності і діяльності може привести до переоцінки творчих здібностей.

Зміст статті спрямовано на реалізацію мети та завдань навчання мистецтва в початковій школі, що здійснюється за чітко визначеними змістовими лініями.

Матеріал статті допоможе вчителям у вирішенні педагогічних завдань з розвитку духовної культури, проблем соціалізації, розуміння і сприйняття цілісності навколишнього середовища.

Ключові слова: мистецька освітня галузь, Нова українська школа, початкова школа, мистецтво, художньо-естетичний цикл, творчість, ідентичність, інтерпретація в мистецтві, художнє мислення.

З першого вересня 2017 року 100 пілотних шкіл в Україні розпочали працювати за проектом нового Державного стандарту початкової загальної освіти, що забезпечує реалізацію Концепції Нової української школи.

Мета статті, у відповідь на виклики часу, полягає у визначенні шляхів реалізації ключових завдань мистецької освітньої галузі в початкових класах Нової української школи.

Виклики часу зумовили розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти – документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей [2, с. 62].

Перехід до стандартів нового покоління зумовив необхідність підвищення значущості освіти в сучасних освітніх установах. Виділимо основні тенденції розвитку освіти в сучасних загальноосвітніх закладах:

створення програм розвитку шкіл з урахуванням потенціалу додаткової освіти дітей;

– створення різноманітних організаційних структур, позаструктурних (випадковий набір гуртків або відкриття об'єднань, які є гордістю, "візитною картою" школи) і структурних моделей (філія, клуб, центр додаткової освіти та ін.);

– розвиток масово-дозвілдової діяльності (концерти, виставки, фестивалі, огляди, змагання);

– розробка освітніх програм відповідно до нових вимог;

– розвиток технологій інтеграції додаткової освіти з урочною та позаурочною роботою (інтегровані уроки, елективні курси, експедиції, музеї та ін.) [1, с. 2].

Як видно з представлених вище тенденцій, найбільш близькою до необхідної моделі є остання. Водночас ця інтеграція не знаходила нормативно-правового закріплення. По суті, зміст сучасної початкової освіти в деяких освітніх установах виступав продуктивним наповненням змісту загальної освіти.

Зміст деяких ключових завдань Нової української школи визначає результат загальної освіти:

– Особистісний розвиток – розвиток індивідуальних моральних, емоційних, естетичних і фізичних ціннісних орієнтацій і якостей.

– Соціальний розвиток – виховання громадянських, патріотичних переконань, освоєння основних соціальних практик.

– Загальнокультурний розвиток – освоєння предметних основ, основ вітчизняної та світової культури.

– Інтелектуальний розвиток – розвиток інтелектуальних якостей особистості, оволодіння способами навчання, самоосвіти.

– Комунікативний розвиток – формування здатності та готовності вільно здійснювати спілкування, оволодіння сучасними засобами комунікації [5, с. 3].

Є два види творчості: *художня та інтелектуальна*. Дитина зазвичай займається і тою, і іншою.

Художня та інтелектуальна творчість невіддільні одна від одної, вони завжди поруч, і навчання цим двом видам діяльності має йти одночасно. Поділ художніх та інтелектуальних творчих здібностей, яке зазвичай відбувається в буденній свідомості, лише зменшує їх ефективність.

Творчість – це складний психологічний процес, пов'язаний з характером, інтересами, здібностями особистості. Розвиток творчого процесу збагачує уяву, розширює знання, досвід та інтереси дитини. *Творча діяльність* розвиває почуття дітей, сприяє інтенсивному розвитку вищих психічних функцій, таких як пам'ять, мислення, сприйняття, увага, що своєю чергою визначає успішність навчання дитини. Працюючи творчо, дитина відчуває цілу гаму позитивних емоцій, як від процесу діяльності, так і від отриманого результату. Пізнаючи, створюючи твори мистецтва, дитина відображає в них своє розуміння життєвих цінностей, свої особистісні властивості, по-новому осмислює їх, переймається їх значимістю і глибиною. Через творчу діяльність формується естетична сприйнятливості дитини до світу, оцінка прекрасного [4, с. 38].

Особливе значення творча діяльність має для обдарованих і талановитих дітей. Як ми знаємо, саме цим дітям приділено значну увагу в національній Освітній ініціативі "Нова українська школа".

Наприклад, в образотворчому мистецтві талановита дитина проявляє дуже великий інтерес до візуальної інформації, в найдрібніших деталях запам'ятовує побачене; проводить багато часу за малюванням і ліпленням. Вона серйозно ставиться до своїх художніх занять і отримує від них велике задоволення; демонструє випереджаючу свій вік умілість; оригінально використовує засоби художньої виразності, експериментує з використанням традиційних матеріалів, усвідомлено будує композицію малюнків; її твори включають безліч деталей; роботи оригінальні. У підсумку заняття мистецтвом сприяє розвитку особливого художньо-естетичного сприйняття світу, створенню унікальної для кожного учня моделі світу. У міру того як вони формуються, їх роль стає все більш і більш активною в побудові системи відносин школяра з навколишньою дійсністю. Учень на певному етапі свого розвитку, завдяки складній системі внутрішніх установок, накопичених знань, найтоншої системи інтерпретацій і особистісних смислів, починає більшою мірою виходити зі створеної ним моделі світу, ніж об'єктивної реальності. А від того, наскільки широкою, багатовимірною і гнучкою вона буде, залежить сьогодення і майбутнє учня [2, с. 62].

Великі можливості можуть відкритися перед дитиною, якщо їй дати можливість у виборі матеріалу для творчості, якщо її навчити грамотно "виплеснути" на папір мрії, бажання. На початку кожного заняття проводиться невелика емоційна бесіда, де повідомляються необхідні для майбутньої роботи знання. Водночас бесіда налаштовує учнів на творчість: художньо-образне слово допомагає створювати яскраві образи, які потім збагачуються в результаті активізації мислення, творчої уяви і втілюються в навчально-творчих позиціях. Цей прийом допомагає закріпити уявлення про зображуваних героїв і події, підсилює образну

виразність малюнків. Істотне значення відіграє демонстрація репродукцій у вихованні художньо-творчої активності на уроках образотворчого мистецтва. Це зумовлено тим, що вона завжди пов'язана з переживанням дитиною позитивного емоційного стану. Введення інтерпретації сюжетів захоплює учнів, створює сприятливий емоційний тонус, стимулює прояв творчих здібностей. Використання різноманітних художніх матеріалів, застосування змішаної техніки не тільки дозволяє учням домагатися великої образної виразності, а й сприяє розвитку художньої творчості [2].

Для успішного розвитку творчості учнів початкової школи необхідне створення спеціальної системи умов:

- розвиток інтересу до вивчення образотворчого мистецтва;
- виховання в учнів віри в свої сили, в свої творчі здібності;
- послідовне ускладнення образотворчої діяльності, забезпечення перспектив розвитку художньої творчості;
- навчання мові образотворчого, народного, декоративно-прикладного мистецтва та дизайну, освоєння засобів художньої виразності пластичних мистецтв;
- цілеспрямоване, систематизоване використання мистецтвознавчих оповідань або бесід, що активізують увагу дитини, роботу його думки, його емоційну і естетичну чуйність;
- використання на заняттях образотворчого мистецтва технічних засобів навчання і спеціальних наочних посібників;
- введення в заняття творчих, імпровізаційних і проблемних завдань та інше [5, с. 4]

До кінця навчання в початковій школі у молодших школярів формуються уявлення про основні жанри і види творів образотворчого мистецтва, про техніки живопису. Формуються вміння розрізняти основні і складові, теплі і холодні кольори; дізнаватися про окремі твори видатних вітчизняних і зарубіжних художників, називати їх авторів; порівнювати різні види образотворчого мистецтва (графіки, живопису, декоративно-прикладного мистецтва). Отримані знання та вміння учні можуть використовувати в практичній діяльності та повсякденному житті для: самостійної творчої діяльності, збагачення досвіду сприйняття творів образотворчого мистецтва, оцінці творів мистецтва при відвідуванні виставок і художніх музеїв.

Людська психіка спочатку таїть в собі здатність до створення різних мов моделювання, вона дозволяє людині будувати безліч внутрішніх реальностей, частина з яких стає підставою для перебудови навколишньої нас дійсності.

Моделювання реальностей є одним із ключових призначень мистецтва, провідний інструмент людського прогресу і творчого перетворення світу. Тому уроки мистецтва як спосіб вдосконалення інструментів моделювання важко недооцінити для розвитку інтелекту і особистості загалом. Саме звідси наше розуміння основного призначення уроків мистецтва – формування навичок побудови безлічі реальностей, що є основою мислення і творчості. *Мислення і творчість* невіддільні, оскільки будь-який розумовий процес завжди пов'язаний з перетворюючим початком. Тому у творчій діяльності найбільш яскраво і цілісно вдається з'єднати емоційну, інтелектуальну і духовну сфери.

Нова українська школа прийняла як пріоритет виховання особистості, здатної до соціалізації. Тому в більшості шкіл робиться наголос на виховання успішної людини. А успішність без культури спілкування, що включає в себе *толерантність*, неможлива.

У ряді шкільних дисциплін предмет інтегрований курс “Мистецтво” займає значуще місце у вихованні толерантної особистості як носія національних культурних традицій і творця “культури світу”. Він давно вже вийшов за рамки простих “уроків малювання”, “музики” і його виховні можливості неухильно розширюються [1, с. 5].

Мистецтво можна не тільки споглядати та відчувати, в ньому можна перебувати.

Воно виробляє емоційно-ціннісні і поведінкові реакції учня, вчить гармонії і творчості, тренує почуття, емоції і характер. Крім універсальних навчальних дій, діти отримують і закріплюють соціально-моральний досвід орієнтації в багатьох життєвих сферах, оскільки мистецтво відображає життя.

Заняття мистецтвом дозволяє пізнавати зв'язки предметного світу і явищ життя, впливати на почуття дитини і її світовідчуття, акцентувати зв'язок мистецтва з уявленнями про красу, добро, традиції різних народів. Саме через мистецтво починається шлях до всесвітньої історії та культури.

Мета сучасних мистецьких програм в шкільній освіті полягає в тому, щоб дати можливість дітям проявити себе, творчо розкритися в різних видах мистецтва.

У практичній роботі мистецького педагога творчість проявляється в:

- нестандартних підходах до вирішення проблем;
- розробці нових навчальних технологій, методів, форм організації освітнього процесу;
- умінні бачити “віяло варіантів” вирішення однієї і тієї ж проблеми.

Одним з основних партнерів вчителя по творчості є учень. Він – різоче складний, динамічний, неповторний. Тому чим вище педагогічна майстерність вчителя, тим швидше зростає учень як особистість, тим ефективніше формуються моральні цінності, які стають його надбанням. В цьому разі педагог є носієм інформації. Володіння вчителем певними мистецькими навичками формує в здобувачів освіти культурні переваги, вибір різноманітних засобів допоможе придбати індивідуальний досвід творчої діяльності учнів.

У творчому досвіді дитини потреба в спілкуванні засобами мистецтва необхідна для розвинутого художнього сприйняття.

Заняття мистецтвом дають можливість залучення до культури і формують духовну особистість. Духовність визначає потреби до вираження світовідчуття і свого самовираження. Самовираження формує ідентичність, знання про себе і свої можливості, а *ідентичність* дає можливість успішно соціалізуватися серед однолітків, в суспільстві і контексті культури.

Вибір дитиною творчої діяльності свідчить про наявність інтересу до творчого або фізичного розвитку.

Завдяки властивим особистості здібностям, мотивам, знанням, умінням створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, неповторністю, змістовністю. При цьому значну роль відіграє потреба особистості в *самоактуалізації* – прагненні до більш повноцінного виявлення і розвитку соціальних можливостей, що спонукає особистість проявляти свою творчу активність. Ступінь вираження творчої спрямованості багато в чому залежить від відомої властивості особистості – активності, і має психологічні критерії та ознаки творчості. Молодші школярі хочуть швидко отримати кінцевий результат своєї творчої діяльності. У цей період навчання яскраво виражена залежність інтересу до окремих видів мистецької діяльності від якості одержуваного ними результату. Чим вище буде результат, тим більше буде бажання у дитини займатися цією діяльністю. Схильності до різних видів занять мистецтвом залежать від отримання знань, вироблення універсальних навчальних дій з цього предмету. Крім того, дітей молодшого шкільного віку відрізняє яскрава образність уявлень, прагнення до творчості, створення цікавого, красивого, оригінального. Одним з головних показників здібностей дітей є ступінь вираженості їх власної активності взагалі, і це властиво в будь-якій творчій діяльності. Тому насамперед необхідно шукати способи і методи, розробляти технології спонукання самостійної активності дитини. Навіть у дуже здібних дітей недостатність активності і діяльності може привести до переоцінки творчих здібностей. Творча діяльність дитини, в якому б віці вона не була, буде успішна лише в тому разі, якщо дитина зацікавиться і захоче нею захоплено займатися [1, с. 3].

Вчитель повинен підходити до кожного учня суто індивідуально. Якщо дитина не справляється із завданням, не потрібно робити передчасних висновків про нездатність її до тієї чи іншої мистецької діяльності. Процеси, пов'язані з проявом індивідуальних особливостей, вселяють впевненість в тому, що цілеспрямована дія на дитину з боку педагога сформує і розвине певні творчі здібності учня, активізує його творчу діяльність загалом.

Інтерпретація в мистецтві – це необхідний елемент процесу художньої творчості і сприйняття твору мистецтва. Художнє відображення дійсності в мистецтві обов'язково включає момент її тлумачення. Переосмислення художнього твору в ході розвитку духовної культури щоразу стає його новою інтерпретацією. Як найважливіший складник інтерпретації входить і в процес сприйняття мистецтва аудиторією і полягає у своєрідності розуміння його тим чи іншим суб'єктом сприйняття в залежності від індивідуальності, соціальної приналежності, рівня розвитку [3, с. 44].

Художнє мислення – це вид інтелектуальної діяльності, спрямованої на творення і сприйняття творів мистецтва, особливий різновид мислення людини, що відрізняється за характером протікання, кінцевими цілями, соціальними функціями і способами включення в суспільну практику. Природа і сутність художнього мислення зумовлені духовно-практичним способом художнього освоєння світу, характером художнього відображення. Поряд з художнім мисленням важливу роль у творчості відіграє *уява*. Це психічний процес створення нового у формі образу, уявлення або ідеї. Уява завжди є певний відхід від дійсності. Але в будь-якому разі джерело уяви – це об'єктивна реальність. Учні, зображуючи (образотворче мистецтво) те чи інше явище, подію, часто не є їх очевидцями і безпосередніми учасниками. Але яким би не було новостворюване учнями, воно завжди ґрунтується на даних дійсності, на тих чи інших фактах, явищах, об'єктах реальності.

Основним завданням залучення дитини до мистецтва є формування уявлення про різноманіття і захопливості художньої творчості. Емоційно-образна форма мислення дає можливість пізнавати і будувати емоційно-ціннісне ставлення до світу, мистецтво розвиває, формує цю сферу мислення.

З огляду на головну мету художньо-естетичної освіти в початковій школі, у якій задекларовано розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва та навколишнього світу, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреб в художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні, можна констатувати, що інтегрований курс "Мистецтво" активізує внутрішній духовний світ учнів, їхні почуття та думки, що сприятиме розвитку моральних, естетичних, світоглядних ідеалів та формуванню соціальних компетенцій учня.

Таким чином, викладання предметів художньо-естетичного циклу є показником і запорукою становлення духовності особистості учня зокрема і суспільства загалом. За належного до них ставлення ці предмети можуть повернути особистості школяра духовне його наповнення і культурну ідентичність.

Використана література:

1. Гриценко О. Інформаційно-методичне забезпечення реалізації Держстандарту початкової освіти на основі роботи творчої групи. *Початкова школа*. 2018. № 3. С. 1–5.
2. Морозова Ольга. НУШ очима дитини. *Початкова школа*. 2018. № 6. С. 62.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя. Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ "Видавничий дім "Пляди", 2017. 206 с.

4. Усатенко Тамара. Горизонт нової української школи: компетентність “спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами”. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 6. С. 37–40.
5. Ушмарова В. Організація науково-методичної роботи з учителями початкової школи у контексті Концепції “Нова українська школа”. *Початкова школа*. 2017. № 9. С. 1–5.

References:

1. Gritsenko O. (2018) Informatsiino-metodychne zabezpechennia realizatsii Derzhstandartu pochatkovoї osvity na osnovi roboty tvorchoї hrupy [Information and methodological support for the implementation of the State Standard of Primary Education based on the work of the creative group] / O.Gritsenko *Pochatkova shkola*. № 3. s. 1–5 [in Ukrainian].
2. Olga Morozova. (2018) NUSh ochyma dytyny [NUS through the eyes of a child] *Pochatkova shkola*. № 6. 62 s. [in Ukrainian].
3. (2017) Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers] Under the general. ed. Bibik N. / M. K.: TOV “Vydavnychi dim “Pleiady”. s. 206 [in Ukrainian].
4. Usatenko T. (2017) Horyzont novoi ukrainskoї shkoly: kompetentnist “spilkuvannia derzhavnoiu (i ridnoiu u razi vidminnosti) movamy”. [Horizon of the new Ukrainian school: competence “communication in the state (and native in case of difference) languages”] *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. № 6. s. 37–40.
5. Ushmarova V. (2017) Orhanizatsiia naukovy-metodychnoi roboty z uchyteliamy pochatkovoї shkoly u konteksti Kontseptsii “Nova ukrainska shkola” [Organization of scientific and methodical work with primary school teachers in the context of the Concept “New Ukrainian School”] *Pochatkova shkola*. № 9. s. 1–5 [in Ukrainian].

Bovsunivsky V. M. Implementation of the tasks of the artistic educational industry in the primary classes of the New Ukrainian school

The author highlights the role and importance of art in the primary grades of secondary school in the New Ukrainian school. One of the main tasks of the lessons of the artistic and aesthetic cycle are: removal of neuro-psychological overloads, restoration of positive emotional and energetic tone of students, awareness of their feelings and experiences.

It is emphasized that in the period of reforming modern education it is important to train a modern art teacher to implement new educational programs and state standards. Art education is an organic component of the system of general secondary education and is aimed at the development, upbringing, socialization of the child's personality.

The work traces the importance of creative activities that develop children's feelings, promotes the intensive development of higher mental functions, such as memory, thinking, perception, attention, which, in turn, determines the success of the child's learning.

The role of artistic thinking as a type of intellectual activity aimed at creating and perceiving works of art and imagination as a mental process of creating something new in the form of an image, idea or idea, which plays an important role in creativity.

Based on the study of this problem, the need to create a special system of conditions for the successful development of students' creativity.

The material of the article will help teachers in solving pedagogical problems on the development of spiritual culture, problems of socialization, understanding and perception of the integrity of the environment.

Key words: art educational branch, New Ukrainian school, art, significance of fine arts, musical art, artistic and aesthetic cycle, creativity, interpretation in art, artistic thinking.

УДК [378.091.212:78]:[316.61:81.111]:005.57

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.04>

Брежнєва С. Б., Терещенко С. В.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті актуалізується проблема формування англomовної міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей феномен трактується авторами як невіддільний складник професійного становлення майбутнього фахівця мистецьких дисциплін, що набувається у процесі навчання у педагогічному ЗВО та має особливу актуальність у сучасних економічних умовах, оскільки комунікація забезпечує можливість кар'єрного росту та професійного успіху.

Автори впевнені, що розширення можливостей практико-орієнтованої англomовної міжкультурної комунікації у навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва дозволить реалізувати сучасні освітні потреби щодо підготовки конкурентоспроможних спеціалістів до ділової міжкультурної взаємодії з урахуванням відмінностей та спільних рис культур, адже конкурентоспроможність випускника ЗВО суттєво визначається його вмінням встановлювати контакти, організовувати й здійснювати професійне спілкування, використовуючи іноземну мову. Це значно залежить від рівня її оволодіння студентом-музикантом та уміння ним грамотно використовувати усну та писемну англійську мову в рамках предметної галузі, що буде викладатися у майбутньому.

Враховуючи вимоги освітньої політики України щодо підготовки конкурентно-спроможного фахівця, автори звертають особливу увагу на необхідність перегляду наявних програм на факультетах мистецьких спеціальностей і про-

понуять введення поглибленого вивчення професійно-спрямованої іноземної мови. Це дозволить озброїти майбутнього вчителя музичного мистецтва комплексом необхідних компетентностей (стратегічна, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна, міжкультурна), що стане для нього необхідним арсеналом професійно-важливих умінь для розв'язання різноманітних завдань предметної галузі, дозволить оперувати іншомовним термінологічним словниковим запасом, розширить здатність до міжкультурного співробітництва й обміну культурними і мистецькими цінностями.

У статті авторами виокремлено і описано комплекс педагогічних принципів: загально-дидактичні, методичні, специфічні, на основі яких навчання англійської мови майбутніх учителів музичного мистецтва позитивно вплинуть на якість фахової підготовки студентів-музикантів.

Ключові слова: професійно-орієнтована англійська комунікація, майбутні учителі музичного мистецтва.

Сучасний світ, цивілізаційні зміни та процеси, що відбуваються у ньому, набувають глобалізованого характеру існування. Зважаючи на те, що Україна є невіддільною частиною світового освітнього простору, що постійно змінюється й оновлюється, виникає гостра потреба якісного оновлення системи вищої освіти, зокрема педагогічної [3].

Саме ринкові умови вимагають наявності висококваліфікованих фахівців, здатних організувати взаємовигідну співпрацю з іноземними колегами – фахівцями споріднених галузей, а також виступити активними учасниками такої співпраці, долаючи насамперед комунікативні перешкоди. Це спонукає освітян зробити процес набуття знань студентами у ЗВО якомога більше ефективним та перспективним для майбутньої професійної самореалізації фахівців мистецької галузі.

Мета статті – розкрити основні педагогічні принципи англійської комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва на початковому етапі навчання.

Процес оволодіння іноземною мовою студентами мистецьких спеціальностей має упродовж навчання у ЗВО сформувати професійно-орієнтовані основи комунікативної компетентності майбутніх фахівців як необхідного складника міжкультурної комунікації, що знаходить реалізацію у практичній педагогічній діяльності та засновується на формуванні здатності до іншомовного спілкування.

Сфера майбутньої діяльності студента мистецьких спеціальностей, який навчається у педагогічному закладі вищої освіти, з кожним роком розширюється завдяки збільшенню соціалізуючого потенціалу професійних можливостей спеціальності та наявній перспективі творчого діалогу і співпраці не тільки в оточуючому середовищі, а навіть і за межами країни.

Процес професійної підготовки передбачає ґрунтовну аналітику наявного освітнього положення та спрямовується на виховання у майбутніх педагогів таких особистісних якостей, як самостійність, мобільність та конкурентоспроможність. У зв'язку із розвитком міжнародних контактів, виїзною концертною діяльністю, викладанням інтегрованого курсу «Мистецтво» майбутній учитель музичного мистецтва у своїй професійно-трудовій сфері повинен володіти іноземною мовою на досить високому рівні.

Фундаментальні положення порушеної авторами проблематики обґрунтовані у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, що висвітлюють загальнотеоретичні основи формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти. Авторам публікації імпонує думка В. Лозової, яка, визначаючи показники досягнення прикінцевої мети професійної підготовки майбутнього учителя, зауважує, що під час опановування спеціальності у ЗВО має відбуватися формування не лише професійно, але й практично компетентної особистості, яка поряд із професійними знаннями володіє основами економіки, комп'ютерної грамотності, іноземними мовами [2].

Визначаючи ступінь розробленості означуваної проблеми, передусім зазначимо, що аспекти використання аудіювання під час формування міжкультурної комунікації було розкрито в дослідженнях зарубіжних (Д. Белл, А. Тоффлер та ін.) та вітчизняних (І. Бех, Н. Бібік, О. Коваленко, М. Львов, С. Омельчук, В. Пасинок, О. Савченко та інших) науковців. Зокрема, організації освітнього процесу студентів різних спеціальностей, теоретичним і практичним питанням міжкультурного підходу до професійного розвитку особистості присвячені праці І. Гавриш, О. Дубасенюк, Е. Зесер, І. Зязюна, Є. Кулик, Л. Кравченко; усвідомлення міжкультурної комунікації й мовленнєвої компетентності як необхідної умови здобуття успіху в усіх галузях життєдіяльності фахівців розкрито в наукових розвідках Н. Волкової, Т. Гончар, І. Зимньої, Н. Косенко, О. Опалюк, М. Пентилюк та інших.

Водночас аналіз наукових праць із порушеної проблеми дає підстави для висновку, що залишаються недостатньо розкритими питання формування соціокультурної комунікації здобувачів спеціальностей музичного мистецтва в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Однак, створюючи проєкцію з досліджень педагогів-філологів на специфіку мистецьких дисциплін, можна стверджувати, що аналіз наукових праць О. Новикова, В. Сафонової, Н. Гальскова, А. Садохіна та інших дає підстави констатувати, що міжкультурна компетентність охоплює знання, уміння, навички та якості особистості, які дозволяють їй співвідносити й аналізувати елементи культурного середовища народів світу, успішно використовувати іноземну мову під час міжкультурних контактів та у практиці викладання предмету «Мистецтво».

В цьому аспекті нами виокремлено найбільш дієві, на нашу думку, компетентності, на які варто звернути увагу викладачам задля досягнення мети вільного володіння студентами-музикантами професійно-орієнтованою іноземною мовою.

Розкриємо зміст комплексу обраних компетентностей та їх значення для формування англомовної міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед них:

– *Комунікативна компетентність* майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у здатності доречно використовувати засоби англійської мови під час викладання мистецтва у школі, встановлювати й підтримувати інтеракцію, засвоювати досвід соціальної взаємодії, співвідносити іншомовні засоби з метою професійного спілкування. Означені якості дозволять студентам-музикантам брати повноцінну участь у суспільному й професійному житті, послідовно й логічно висловлювати наміри відповідно до ситуації спілкування, використовуючи знання з іноземної мови.

– *Стратегічна компетентність* для майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у володінні ними тактиками вербального та невербального рівня задля побудови дискурсу, поповнення недостатніх знань з іноземної мови професійного спрямування, набуття мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою та підвищення ефективності процесу викладання і спілкування задля подолання непередбачених проблем (психологічних та пізнавальних) у процесі невідготовленого міжкультурного спілкування (мистецькі онлайн-зустрічі, вебінари, семінари-практикуми тощо), розроблення тактики подальшої поведінки із урахуванням попередніх помилок, запобігання конфлікту та отримання задоволення від процесу спілкування з іноземними колегами.

– *Мовленнєва компетентність* майбутніх учителів музичного мистецтва – це знання, уміння й навички, які допомагають їм уживати мовні одиниці, граматичні форми, синтаксичні структури англійської мови, правильно використовувати мовні засоби відповідно до норм літературної мови, що дозволяє майбутнім фахівцям фонетично, лексично, граматично та синтаксично правильно створювати висловлювання в рамках предметної галузі, що буде викладатися у майбутньому.

Мовленнєва компетентність – це практичне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності (усної та письмової) для продукування мовлення. Сформована мовленнєва компетентність дозволяє сприймати та розуміти мовлення, самостійно створювати висловлювання (монологічні, діалогічні, усні, письмові), додержуючись норм іноземної мови, що вивчається.

– *Соціокультурна компетентність* – оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва соціально значущими знаннями під час ознайомлення з особливостями культури і мовленнєвої поведінки представників іншої країни, що необхідні для розуміння та сприйняття відмінностей, особливостей іншої культури. Означена компетентність дозволяє студентам-музикантам будувати відносини з представниками інших культурних спільнот, налаштовує на міжкультурне спілкування.

– *Міжкультурна компетентність* майбутнього учителя музичного мистецтва полягає у здатності орієнтуватися в різних видах культур, системах цінностей та комунікативних норм, реалізовувати знання у межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з передбачуваним вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. Означені якості дозволять майбутньому вчителю музичного мистецтва розуміти і сприймати культуру представників інших спільнот, успішно й адекватно спілкуватися у ситуаціях міжкультурного діалогу, урахувавши соціокультурні особливості її учасників.

Основною метою в навчанні професійно-орієнтованої англійської мови є формування мовленнєво-комунікативної компетентності, що зумовлює необхідність реалізації комунікативного підходу задля опанування іноземної мови як засобу спілкування в рамках предметної галузі, що буде викладатися майбутнім учителем музичного мистецтва.

Мовленнєва комунікація має важливе значення саме для мовно-комунікативної компетентності, яка передбачає здатність індивіда ефективно спілкуватися іноземною мовою, встановлювати і підтримувати позитивні відносини зі співрозмовником; досягати належного рівня взаєморозуміння і співробітництва. Означене є показником професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва, яка напряму залежить від рівня оволодіння ним іноземною мовою як невіддільним складником міжкультурної комунікації, адже професійна компетентність виражається у здатності фахівця від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії завдяки здійсненню ефективної професійної діяльності та показувати належні особистісні якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, уміння, навички, емоції, ґрунтуючись на внутрішній мотивації, ставленнях, моральних та етичних цінностях і досвіді, усвідомлюючи обмеження своїх знань та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [5].

Відтак у межах нашого дослідження ми глибоко переконані, що у процесі формування англомовної комунікації особистість майбутнього учителя музичного мистецтва набуває полікультурності, тому застосування міжкультурного підходу до навчання майбутніх фахівців-музикантів у ЗВО дозволить реалізувати сучасні потреби щодо їх професійної підготовки із урахуванням можливостей оволодіння діловою міжкультурною взаємодією. Реалізацію озвучених позицій до навчання майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечують принципи – теоретичні положення, що надають інформацію про особливості процесу навчання та забезпечують його ефективність.

Спираючись на праці науковців (Н. Гальскова, Н. Гез, О. Горошкіна, В. Дороз, Б. Лапідус, З. Курлянд, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Попов, А. Семенова, Н. Ушакова та ін.), поміж загально-дидактичних принципів формування англомовної міжкультурної комунікації – свідомості, системності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, науковості, творчого та діяльнісного характеру навчання, варто зупинитися на комплексі лінгводидактичних принципів – комунікативності, текстоцентризму, професійної спрямованості.

Процес формування англомовної міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва буде ефективним лише за умови створення й упровадження в навчальний процес іншомовних професійно-орієнтованих дисциплін та педагогічних принципів іншомовного навчання для студентів немовних спеціальностей, необхідних для акту їх професійної комунікації.

Наведемо приклади деяких педагогічних принципів формування англомовної міжкультурної комунікації, винайдених науковцями-філологами та викладачами-практиками, які, на нашу думку, мають бути в практиці викладання іноземної мови для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Особливу увагу під час аналітики інформаційних джерел за темою дослідження привернув заснований В. Сафоновою *принцип домінування проблемних культурознавчих завдань*, який дозволяє формувати неупереджене ставлення до полікультурного світу, навчати та виховувати засобами рідної та іноземної мов, вибудовувати стратегії для запобігання культурним конфліктам під час контакту з невідомою культурою, аналізувати, систематизувати культурознавчий матеріал [4, с. 20–21].

Професійно-орієнтоване навчання іноземній мові студентів-музикантів засноване на цьому принципі дозволить майбутньому учителю музичного мистецтва якнайглибше зрозуміти особливості різних культур світу, пізнати ментальний зміст мистецтва, досягнути наміри художників, музикантів, поетів у відтворенні світу засобами мистецтва, зрозуміти важливі історичні та культурні передумови появи мистецьких напрямів і течій в тому чи іншому регіоні світу.

Реалізація означеного принципу вимагає добору та формулювання проблемних культурознавчих та комунікативних ситуацій відповідного рівня складності задля розвитку мовленнєво-розумової активності та самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва.

На кожному етапі вивчення мови і культури відбувається порівняння та зіставлення мовних і культурних явищ і фактів. П. Сисоев, спираючись на праці Є. Верещагіна, В. Гумбольдта, В. Костомарова, О. Потєбні, виокремив *принцип культурної варіативності*, який ми також обрали в комплекс педагогічних принципів формування англомовної міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Метою означеного принципу є ознайомлення суб'єкта навчання з культурним різноманіттям «як нормою співіснування та взаємного розвитку культур», що дозволить проаналізувати не тільки відмінне, але й подібне між рідною та іншою культурами, сприятиме розширенню соціокультурного простору.

Реалізація цього принципу полягає у формуванні таких характеристик особистості, як культурна неупередженість, толерантність, здатність до спілкування в іншому культурному середовищі, розуміння взаємозв'язку культури і мови [4, с. 101–102].

Запорукою успішної мовної активності майбутніх учителів музичного мистецтва є також і нетрадиційні форми занять з англійської мови, в ході яких студенти долучаються до культури країн мови, що вивчається, а також розширюють знання про культурну спадщину рідної країни, що дозволяє студентам брати активну участь у діалозі культур [1, с. 28].

Нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення є відповідними до того методологічного фундаменту, на якому ґрунтується теорія і практика вищої освіти, зокрема фахова музична підготовка вчителів мистецьких дисциплін.

Основоположними засадами такої підготовки є розкриття та реалізація особистісно-розвивального потенціалу освітнього процесу вищої школи, визначення цільових, змістових та процесуальних характеристик системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Професійне становлення майбутніх учителів музики зумовлене необхідністю неперервного й цілісного професійного розвитку та самовдосконалення їх особистості, в тому числі це стосується і набуття знань з іноземної мови, використання яких обов'язково стане у пригоді під час викладацької діяльності в школі.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, особистість майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується шляхом цілеспрямованого, спеціально організованого фахового навчання, яке здійснюється для формування, розвитку та підтримки професійно-орієнтованої англомовної комунікації, що дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва успішно здійснювати викладацьку діяльність після закінчення ЗВО, а виокремлені з великого переліку принципи (домінування проблемних культуротворчих завдань, культурної варіативності) навчання студентів англійської мови сприятимуть встановленню єдності між мовним, мовленнєвим та культурним компонентами, вихованню толерантних міркувань, поглядів, навичок неупередженої поведінки в суспільстві, а також позитивно вплинуть на якість фахової підготовки студентів-музикантів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та запровадженні комплексу засобів, прийомів і методів навчання іноземній мові майбутніх учителів музичного мистецтва.

Використана література:

1. Аракін В. Д. Підручник практичного курсу іноземної мови. Київ : Люкс, 2018. 156 с.
2. Брежнєва С. Б., Терешченко С. В. Значення міжкультурної комунікації для формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя. The 8th International scientific and practical conference “Fundamental and applied research in the modern world” (March 17-19, 2021). BoScience Publisher, Boston, USA. 2021. С. 296–304.
3. Законодавча освітня база України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Люкс, 2018. 328 с.
5. Морська І. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. Іноземні мови. 2002. № 2. Київ : Ленвіт. С. 23.

References:

1. Arakin V. D. (2018). Pidruchnyk praktychnoho kursu inozemnoyi movy [Textbook of practical course of foreign language]. Kyiv: Luks [Ukrainian].
2. Brezhnieva S. B., Tereshchenko S. V. (2021). Znachennya mizhkul'turnoyi komunikatsiyi dlya formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya [The meaning of intercultural communication for the formation of foreign language competence of the future teacher]. The 8th International scientific and practical conference “Fundamental and applied research in the modern world” (March 17-19, 2021). BoScience Publisher, Boston, USA, 296–304.
3. Zakonodavcha osvityna baza Ukrayiny [Legislative educational base of Ukraine]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
4. Nikolaieva S. Yu. (2018). Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institution]. Kyiv: Luks [Ukrainian].
5. Morska I. I. (2002). Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh [The modern trends in the teaching of foreign languages for special purposes]. *Inozemni movy – Foreign languages*. Kyiv: Lenvit [Ukrainian].

Brezhnieva S. B., Tereshchenko S. V. The pedagogical principles of the formation of English intercultural communication in the future teachers of musical art

The problem of the formation of English intercultural communication of the future teachers of musical art has been updated in the article. This phenomenon is interpreted by the authors as the integral part of the professional development of the future specialist of art disciplines, which is acquired in the process of teaching in the pedagogical institution of higher education and it has especially actuality in the modern economic conditions, because communication provides opportunities of the career growth and the professional success.

The authors are sure that the expansion of the opportunities of the practice-oriented English intercultural communication in the teaching of the future teachers of musical art will allow realizing the modern educational needs as for the preparation of the competitive specialists for the business intercultural interaction, taking into account the differences and the common features of cultures because the competitiveness of the graduate of the institution of higher education is determined by his ability to make contact, to organize and to carry out the professional communication using a foreign language. It depends significantly on the level of its mastery by the student-musician and his ability to use oral and written English competently within the subject area that will be taught in the future.

Taking into account the requirements of the educational policy of Ukraine as for the preparation of the competitive specialist, the authors pay special attention to the need of revision of the existing programs at the faculties of arts and they suggest the introduction of in-depth study of the professionally-oriented foreign language. It will allow arming the future teacher of musical art with the complex of the necessary competencies (strategic, linguistic, speech, communicative, socio-cultural, intercultural), which will be a necessary arsenal of professionally important skills for the solution of the diverse tasks of the subject area, it will allow operating of the foreign terminological vocabulary, expanding the ability to the intercultural cooperation and the exchange of the cultural and the artistic values.

The complex of the pedagogical principles has been singled out and described by the author in the article: general-didactic, methodical, specific, on the basis of which teaching of English of the future teachers of musical art will affect positively the quality of the professional preparation of the students-musicians.

Key words: *professionally-oriented English communication, future teachers of musical art.*

УДК 364.632

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.05>

Бриндіков Ю. Л., Любецька М. М.

ДІЄВІСТЬ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

У науковому дослідженні розкрито світову та вітчизняну статистику домашнього насильства, яка вказує на масштабність цього явища, що потребує активного включення фахівців соціальної сфери задля подолання проблеми.

Окреслено мету наукового дослідження, яка полягає у висвітленні детермінант, форм і наслідків насильства, демонстрації дієвості системи соціальних служб України на прикладі роботи Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та Департаменту соціального захисту населення Хмельницької облдержадміністрації.

Проаналізовано наукові джерела та нормативно-правові акти, що розкривають сутність поняття «домашнє насильство». Вказано, що насильство відбувається у різних формах. Висвітлено соціально-психологічні та медичні детермінанти насильницької поведінки, відображено прояви насильницьких дій у дітей та жінок.

Здійснено наголос на тому, що жінки та діти, які стали жертвами домашнього насильства, частіше скоюють самогубства, вживають алкогольні та наркотичні речовини, покидають рідні домівки, потрапляють у лікарні, нерідко помирають.

Висвітлено заходи, спрямовані на попередження та подолання насильства в сім'ї. Вказано спеціалізовані служби підтримки осіб, постраждалих від домашнього насильства (притулок, мобільні бригади, кол-центри, заклади та установи, робота яких спрямована на підтримку та супровід постраждалих осіб).

Надано рекомендації щодо оптимізації роботи з протидії домашнього насильства, зокрема, запропоновано активізувати просвітницьку роботу у школах та вишах України, яка пояснюватиме права людини, розкриватиме гендерні аспекти, попереджатиме насильницькі прояви. Як дієвий інструмент рекомендовано налагодити співпрацю з засобами масової інформації задля популяризації заходів щодо протидії насильства. Закладам медичної сфери запропоновано активно здійснювати профілактику алкогольної та наркотичної залежності осіб – однієї з головних передумов скоєння насильства в сім'ї, правоохоронцям необхідно підвищувати рівень компетентності для швидкого та ефективного реагування на прояви насильства в сім'ї, урядовим та неурядовим організаціям пильно обстежувати сім'ї, в яких було зафіксовано насильство, задля оперативного залучення мультидисциплінарної команди фахівців соціальної сфери і попередження психологічного та фізичного травмування осіб.

Ключові слова: домашнє насильство, жінки, діти, соціальні служби України, мультидисциплінарна робота фахівців соціальної сфери.

Результати національних репрезентативних обстежень щодо поширеності насильства дітей, що проводились у 96 країнах, вказують на жахливу картину: у світі 1 мільярд неповнолітніх дітей зазнавали психологічного, фізичного та сексуального насильства. Крім того, офіційна статистика не завжди співпадає з дійсністю: сексуальне насильство у 30 разів, а фізичне у 75 разів більше від офіційних показників [11].

67% жінок у віці від 15 років і старше зазнавали насильницьких дій психологічного, фізичного або сексуального характеру, близько 28% жінок вказували на фізичне сексуальне насильство від партнера, 10% жертв зазнавали переслідувань [2].

Жахливі показники демонструє українська статистика щодо домашнього насильства, де зазначено, що жертвами стали 95 000 осіб, з них 10 000 чоловіків і більш ніж 750 дітей [1].

Подібна масштабність проблеми домашнього насильства вимагає чималих зусиль міждисциплінарної команди фахівців соціальної сфери задля його попередження та подолання.

Проблема попередження домашнього насильства була об'єктом досліджень таких науковців, як В. Вітвицька, Л. Завадська, О. Бандурка, А. Блага [6]. О. Бондарчук, О. Кікінежді та І. Трубавіна у своїх працях висвітлили психолого-педагогічний інструментарій щодо попередження та подолання сімейного насильства [9].

Мета статті полягає у висвітленні детермінант, форм та наслідків насильства, опанування яких допомогатиме фахівцям соціальної сфери ефективно долати проблему насильницьких проявів.

Завдання полягає у демонстрації рівня роботи Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Департаменту соціального захисту населення Хмельницької облдержадміністрації як складників системи соціальних служб, що забезпечують дієвість механізму профілактики та подолання домашнього насильства.

На початку 70-х років ХХ століття у науковий вжиток було введено термін «домашнє насильство», який застосовувався для позначення насильницьких дій чоловіків стосовно жінок-партнерок. Чимало дискусій відбулось з того часу щодо обмеженості змісту окресленого поняття. Тривала дослідницька робота дала можливість зрозуміти, що насильство в сім'ї не є проблемою окремої держави, а залишається світовою проблемою.

У складну життєву ситуацію може потрапити багата і бідна, міська та сільська сім'ї. Жертвами домашнього насильства стають люди різного віку, статі, соціального статусу тощо [5; 10].

Домашнє насильство характеризується певними особливостями, адже це процес, який має тривалі циклічні стосунки (фаза посилення напруги, фаза вибуху чи побиття, фаза спокою і каяття) жертви та кривдника. Насильство має тенденцію повторюватись та прогресувати. Кривдники завжди пояснюють свою асоціальну поведінку (дії) як ефективний засіб тлумачення “правильних” ідей та поглядів. Нерідко завуальовані гарні стосунки між подружжям, батьками та дітьми супроводжується прихованим тиском, який досить нелегко виявити.

Закон України “Про запобігання та протидію домашньому насильству” пояснює насильство в сім’ї як умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім’ї стосовно іншого, що порушують конституційні права і свободи громадян, завдають особам шкоду морального, психічного чи фізичного характеру [4]. Таке пояснення вказує на багатовекторність домашнього насильства, його прояв у різних формах, різняться й першопричини його зародження. Наприклад, кривдник, бажаючи позбутись власного приниження та відчутти перевагу над іншими людьми, цькує та ображає їх. Агресивні дії у сім’ї можуть бути установкою, поведінковою моделлю взаємин, що передаються з покоління в покоління. Іншою причиною насильства фахівці називають дисбаланс рівня та активності гормонів, адже надлишок або дефіцит адреналіну, дофаміну, серотоніну стає передумовою зародження страху, паніки або агресії [10].

Ми можемо виокремити фізичне насильство (побої, тілесні ушкодження, смерть, порушення фізичного та психічного здоров’я, нанесення шкоди гідності та честі особи), сексуальне насильство (посягання на статеvu недоторканість людини, дії сексуального характеру щодо неповнолітніх членів сім’ї), психологічне насильство (залякування, переслідування, вербальні образи, що призводять до емоційної невпевненості), економічне насильство (позбавлення засобів існування, майна, житла, що може негативно вплинути на психічне чи фізичне здоров’я особи, може призвести до її смерті) [3; 10].

Кожному типу насильства жінок та дітей притаманні окремі прояви, що зображені у таблиці 1 [3; 8].

Таблиця 1

Типи насильства та їх прояви

Тип насильства	Прояви у дітей	Прояви у жінок
Фізичне	Сліди укусів, опіки, переломи, синці, гематоми, крововиливи	Психоневрологічні розлади, поганий фізичний стан, зовнішній вигляд, наявність хвороб, що передаються статевим шляхом, викиди плоду
Сексуальне	Вживання дорослої термінології, жаргону, підліткова вагітність, ознаки проникнення стороннього тіла (вагінальне, анальне), незрозуміла сексуальна поведінка, відсутність догляду за собою	Зниження сексуального потягу, захворювання, що передаються статевим шляхом, пошкодження статевих органів, наявність викидів
Психологічне	Замкненість, агресивність, небажання спілкуватись з однолітками на відміну від спілкування з молодшими за віком, страх фізичного контакту, адиктивна поведінка, вияви суїцидальної поведінки, насильницькі дії щодо слабших осіб, тварин	Страх, тривога, нерішучість, байдужість, депресія, збудження, схильність до одноманітних рухів, звуження світогляду, суїцидальні наміри, втрата соціальних контактів з близькими людьми, сором за фізичні ушкодження
Економічне	Недоїдання, невідповідність сезонного одягу, ознаки поганого існування / жебракування	Відсутність можливості розпоряджатись коштами, відмова від навчання / праці під впливом погроз, надмірна важка праця задля утримання кривдника, голодування, наявність побутових проблем

Ми зауважили, що наслідками домашнього насильства для дітей можуть стати суїциди – діти скривджених матерів намагаються скоїти самогубство в 6 разів частіше, адиктивна поведінка в середовищі таких дітей є досить частим явищем (50% з них можуть вживати алкоголь та наркотики), діти намагаються покинути рідні домівки, більшість з них стає жертвами через намагання захистити рідних від кривдника, діти можуть відчувати байдуже або негативне ставлення матерів, які зазнають насильницьких дій.

Щодо жінок-жертв домашнього насильства, то 30% з них скоюють самогубства, 60% – гинуть в результаті самогубства, 35% – потрапляють у лікарню, 25% – 40% жінок, що стали жертвами домашнього насильства, були вагітними [7].

Подібна ситуація вимагає неабияких зусиль мультидисциплінарної команди фахівців соціальних служб, підприємств, організацій, установ, що складають систему соціального обслуговування, головними клієнтами яких є діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, особи, що перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема особи, що зазнають домашнього насильства.

Департаментом соціального захисту населення Хмельницької обласної державної адміністрації повідомлено, що на виконання Закону України “Про запобігання та протидію домашньому насильству” станом на 09.07.2021 року було створено низку спеціалізованих служб підтримки осіб, постраждалих від домашнього насильства:

- 1 притулок (Хмельницький обласний центр соціально-психологічної допомоги);
- 24 мобільні бригади;
- 1 Центр денного перебування постраждалих осіб;
- 2 кол-центри, гарячі лінії;
- 13 закладів та установ, призначених виключно для постраждалих осіб.

Надано інформацію щодо реалізації заходів, спрямованих на попередження та протидію насильства за I півріччя 2021 року, де вказано, що протягом зазначеного періоду отримано 3 223 звернення, з них дітей – 1, жінок – 3 145, чоловіків – 69, інвалідів – 8,37 осіб (11 жінок, 26 чоловіків) направлено на корекційні програми. Здійснено термінові заборонні приписи 189 особам, офіційних попереджень винесено 197 особам. Фахівці Департаменту повідомляють, що 2 161 особа перебуває на обліку щодо вчинення насильства в сім'ї (186 жінок та 1 974 чоловіки в Управлінні превентивної діяльності ГУНП, 1 дитина в ювенальній превенції поліції).

Соціальним супроводом охоплено 50 сімей, соціальні послуги надано 380 особам, до Центру соціально-психологічної допомоги направлено 17 сімей. Здійснено 152 заходи щодо захисту прав дитини від насильства в сім'ї.

Стейкхолдером кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету – Хмельницьким міським Центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, повідомлено, що на виконання Закону України “Про запобігання та протидію домашньому насильству” працівниками Центру спільно з представниками ювенальної превенції, управління праці та соціального захисту населення та служби у справах дітей здійснено 7 комісійних виїзди в сім'ї, де були зафіксовані факти вчинення насильства відносно неповнолітніх, складено акти оцінки потреб. 5 сімей знаходяться під соціальним супроводом, 2 сім'ям надаються послуги соціального консультування та соціальної профілактики. З особами, які вчинили насильство в сім'ї, фахівцями Центру проводиться профілактична, психолого-реабілітаційна робота. З батьками систематично проводяться профілактично-роз'яснювальні бесіди щодо адміністративної та кримінальної відповідальності за протиправні дії стосовно дітей.

Особам, які постраждали від насильства в сім'ях, надаються консультації психолога та юрисконсульта ХМЦСССДМ. До Центру надійшло 114 повідомлень з органів поліції на проведення психокорекційної профілактичної роботи щодо випадків вчинення насильства, охоплено соціальною роботою 67 сімей.

Службою “Телефон Довіри” цілодобово та анонімно надається послуга консультування з питань фізичного, психологічного та економічного насильства.

Проводяться засідання координаційної ради з питань запобігання та протидії домашнього насильства. Проводиться інформаційно-просвітницька робота в навчальних закладах міста, метою якої є проведення лекцій, бесід, лекторіїв з елементами тренінгу, відеолекторіїв, профілактичних бесід, круглих столів, презентацій, семінарів щодо попередження негативних явищ в молодіжному середовищі, профілактика насилля в сім'ї, сімейних конфліктів, булінгу на теми “Булінг та цькування. Як йому протидіяти”, “Права та обов'язки осіб, що перебувають у СІЗО”, “Здорові стосунки без насилля”.

Працівниками Центру виконується Комплексна програма реалізації молодіжної політики та розвитку фізичної культури і спорту у м. Хмельницький на 2017–2021 роки. Мета Програми – створення сприятливих умов для соціального становлення та розвитку дітей і молоді, формування національної свідомості, здорового способу життя, правової культури, стимулювання молоді до самостійного та усвідомленого вибору життєвої позиції.

Протягом I-го півріччя 2021 року розповсюджувались буклети щодо проблем насильства в сім'ї та профілактики його проявів “Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, “Сім'я без насилля”, “Зрозуміти дитину”, “Подаруйте дитині радість виховання в сім'ї”, “Батькам, що розлучаються”, “Батьки, прислухайтеся до мене”.

Висновки з проведеного дослідження. Фахівці соціальної сфери надають рекомендації, що повинні слугувати дієвим інструментом у протидії та попередженні домашнього насильства, а саме пропонується здійснювати активну просвітницьку роботу, ввести у шкільну та університетську програми курс, що розкриватиме права людини, висвітлюватиме гендерні аспекти, попереджатиме домашнє насильство.

Рекомендовано налагодити взаємодію зі ЗМІ задля висвітлення напрацювань у сфері попередження та подолання домашнього насильства, останнім активно популяризувати кампанії, спрямовані на протидію насильству.

Необхідно залучити до співпраці заклади медичної сфери з метою здійснення профілактичної роботи щодо алкогольної та наркотичної залежності, яка являється головною причиною насильницьких проявів та дій.

Правоохоронним структурам варто здійснювати навчальні заходи для своїх фахівців задля підвищення кваліфікації, зокрема щодо протидії та попередження насильства в сім'ї.

Пропонується урядовим та неурядовим організаціям пильно обстежувати сім'ї, де зафіксовано факт насильства, з метою вчасного залучення мультидисциплінарної команди фахівців, що може попередити подальше психологічне та фізичне травмування осіб.

Використана література:

1. В Україні майже 95 тисяч мають статус потерпілих від домашнього насильства. URL: https://www.unn.com.ua/uk/news/1837678-v-ukrayini-mayzhe-95-tisyach-osib-mayut-status-poterpilikh-vid-domashnogo-nasilstva?fbclid=IwAR2ZIDh7FSv_n8ZxMafUyJpoMp3xAsE684jDOY8t9kEDhrqFnbyA68VL8pw (дата звернення: 16.08.2021).
2. Добробут і безпека жінок. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/0/8/440318_0.pdf (дата звернення: 15.08.2021).
3. Дослідження поширеності насильства щодо дівчат та жінок в Україні / І. Велосевич та ін. Київ, 2015. 60 с.
4. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству». Відомості Верховної Ради, 2018, № 5, ст. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 14.08.2021).
5. Келлі Ліз. Насильство щодо жінок і дітей. Новий погляд на поліцейську діяльність, її інноваційність та професіоналізм. Посібник. Львів : Астролябія, 2011. 176 с.
6. Малиновська Т. М. Домашнє насильство: щодо змістовного наповнення терміну. URL: <http://nashe-pravo.unesco-socio.in.ua/wp-content/uploads/85-Malynovska-2.pdf> (дата звернення: 16.08.2021).
7. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують програми, спрямовані на корекцію насильницької моделі поведінки. Київ, 2018. 223 с.
8. Насильство щодо дітей в Україні. Всеукраїнське опитування громадської думки / за заг. ред. С. Павлиш. Київ, 2015. 132 с.
9. Соціальна робота: технологічний аспект : Навчальний посібник / За ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
10. Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї. Навч.-метод. посібник у двох томах. Том I / О. М. Бандурка та ін. ; за заг. ред. Бандурки О. М., 2013. 136 с.
11. INSPIRE: сім стратегій з ліквідації насильства щодо дітей. Одеський благодійний фонд «Шлях до дому», 2019. 107 с.

References:

1. V Ukraini maizhe 95 tysiach maiut status poterpilykh vid domashnoho nasylstva. [In Ukraine, almost 95000 have the status of victims of domestic violence]. URL: https://www.unn.com.ua/uk/news/1837678-v-ukrayini-mayzhe-95-tisyach-osib-mayut-status-poterpilikh-vid-domashnogo-nasilstva?fbclid=IwAR2ZIDh7FSv_n8ZxMafUyJpoMp3xAsE684jDOY8t9kEDhrqFnbyA68VL8pw
2. Dobrobut i bezpeka zhinok. [Welfare and safety of women]. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/0/8/440318_0.pdf
3. Doslidzhennia poshyrenosti nasylstva shchodo divchat ta zhinok v Ukraini. [A study of the prevalence of violence against girls and women in Ukraine]. I. Velosevich and others. Kyiv, 2015. 60 p. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy "Pro zapobihannia ta protydiiu domashnomu nasylstvu". [Law of Ukraine "On Prevention and Counteraction to Domestic Violence"]. Information of the Verkhovna Rada, 2018, №5, Art. 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>.
5. Kelli Liz. Nasylstvo shchodo zhinok i ditei. Novyi pohliad na politseisku diialnist, yii innovatsiinst ta profesionalizm. [Violence in relation to women and children. A new look at policing, its innovation and professionalism.] Manual. Lviv: Astrolabe, 2011. 176 p. [in Ukrainian].
6. Malynovska T. M. Domashnie nasylstvo: shchodo zmistovnoho napovnennia terminu. [Domestic violence: on the content of the term]. URL: <http://nashe-pravo.unesco-socio.in.ua/wp-content/uploads/85-Malynovska-2.pdf>.
7. Metodychnyi posibnyk dlia fakhivtsiv, yaki vprovadzhuut prohramy, spriamovani na korektsiiu nasylnytskoi modeli povedinky. [Methodical guide for professionals who implement programs aimed at correcting violent behavior]. Kyiv, 2018. 223 p. [in Ukrainian].
8. Nasylstvo shchodo ditei v Ukraini. Vseukrainske opytuvannia hromadskoi dumky. [Violence in relation to children in Ukraine. All-Ukrainian public opinion poll]. For general ed. S. Pavlish. Kyiv, 2015. 132 p. [in Ukrainian].
9. Sotsialna robota: tekhnolohichnyi aspekt : Navchalnyi posibnyk. [Social work: technological aspect: Textbook]. For order prof. A. Kapska. Kyiv: Center for Educational Literature, 2004. 352 p. [in Ukrainian].
10. Sotsialna i korektsiina robota z osobamy, yaki vchynyly nasylstvo v simi. Navch.-metod. posibnyk u dvokh tomakh. Tom I. [Social and correctional work with perpetrators of domestic violence. Teaching method manual in two volumes. Volume I]. O. Bandurka and others; for general ed. Bandurka O., 2013. 136 p. [in Ukrainian].
11. INSPIRE: sim stratehii z likvidatsii nasylstva shchodo ditei. [INSPIRE: seven strategies to eliminate violence in relation to children]. Odessa Charitable Foundation "Way to Home", 2019. 107 p. [in Ukrainian].

Bryndikov Yu. L., Liubetska M. M. Effectiveness of the social services system for prevention and overcoming domestic violence

The research reveals global and blighty statistics of domestic violence, which indicates the scale of this phenomenon, which requires the active involvement of social professionals to overcome the problem.

The purpose of the study is to highlight the determinants, forms and consequences of violence, demonstrates the effectiveness of the social services system of Ukraine by work of the Khmelnytsky City Center for Social Services for Families, Children and Youth and the Department of Social Protection of Khmelnytsky Regional State Administration as example.

Scientific sources and normative legal acts that reveal the essence of the concept of "domestic violence" are analyzed. It is stated that violence takes various forms. The socio-psychological and medical determinants of violent behavior are highlighted, the manifestations of violent actions in children and women are reflected.

Emphasis is placed on the fact that women and children who have been victims of domestic violence are more likely to commit suicide, use alcohol and drugs, leave their homes, get to the hospital and often die.

Measures to prevent and combat domestic violence are highlighted. Specialized support services for victims of domestic violence are indicated (shelter, mobile teams, call centers, institutions and establishments whose work is aimed at supporting and accompanying victims).

Recommendations for optimizing the work on combating domestic violence are provided, in particular, it was proposed to intensify educational work in schools and universities of Ukraine, which will explain human rights, reveal gender aspects, and prevent violence. As an effective tool, it is recommended to establish cooperation with the media in order to promote measures to combat violence.

Medical institutions are encouraged to actively prevent alcohol and drug addiction – one of the main prerequisites for domestic violence, law enforcement officers need to increase the level of competence to respond quickly and effectively domestic violence, governmental and non-governmental organizations closely investigate the family, in which violence was recorded, in order to promptly involve a multidisciplinary team of social specialists to prevent psychological and physical injury.

Key words: domestic violence, women, children, social services of Ukraine, multidisciplinary work of social specialists.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.06>

Вейландє Л. В.-В., Прокоф'єва Л. Б.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Забезпечення якісного та ефективного навчання в умовах коронавірусу є пріоритетним завданням системи освіти в Україні. Впровадження новітніх інструментів та методів дистанційного навчання потребує постійного аналізу та контролю щодо виконання і дотримання законодавчих положень та стандартів освітньої діяльності. Оцінювання якості та ефективності освіти в умовах віддаленого навчання базується на врахуванні законодавчих положень, науково розроблених та впроваджених критеріїв і принципів. У статті розглянуто законодавчі, науково-теоретичні позиції, які окреслюють основи організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання. Визначено змістовне наповнення якості та ефективності сучасної дистанційної освіти. Розкрито наукові підходи та бачення щодо основних критеріїв оцінювання якості та ефективності навчання в умовах віддаленої взаємодії. Відзначено роль інформаційно-телекомунікаційних технологій в організації ефективного навчання. Визначення основ оцінювання якості та ефективності освіти в умовах дистанційного навчання напряму залежить від технологічних, організаційних, управлінських чинників, базується на врахуванні завдань та цілей освітнього закладу. Важливе значення має поєднання складників системи якості (об'єктів, суб'єктів та процесів та критеріїв), основ ефективності навчання (досягнення освітніх завдань з оптимальним використанням ресурсів). Важливим є забезпечення доступності, універсальності, зручності використовуваних інструментів та методів дистанційного навчання. Визначення критеріїв оцінювання якості та ефективності дистанційного навчання дозволяє більш масштабно поглянути на проблеми та виклики, які виникли в умовах віддаленої взаємодії, сформулювати необхідне розуміння стану організації освітнього процесу, визначити шляхи подальшої роботи щодо покращення функціонування моделі дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, взаємодія, ефективність навчання, освітній процес, якість освітніх послуг, інформаційні технології, студенти, інновації.

Організація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання є актуальним та водночас складним завданням для педагогічних працівників освітніх закладів. Забезпечення взаємодії між учасниками освітньої діяльності є пріоритетним питанням для реалізації завдань освіти в Україні, виконання освітніх програм та практик. Одним з визначальних складників вказаного процесу є оцінка якості та ефективності освіти в умовах дистанційної взаємодії.

Визначення чіткого переліку ознак та показників, які засвідчують рівень та ефективність дистанційної освіти у коледжі, дозволить повноцінно розглянути особливості, сильні та слабкі сторони актуальної моделі дистанційного навчання, сформулювати кроки щодо підвищення якості освіти під час організації віддаленого навчання. В умовах пандемії коронавірусу питання функціонування прогресивної моделі дистанційного навчання, його належного забезпечення напряму залежить від детального аналізу основних критеріїв оцінки ефективності освіти під час реалізації дистанційної моделі навчання.

Питання ефективності дистанційного навчання стало об'єктом вивчення багатьох вчених, серед яких О. Р. Сватюк, Ю. Б. Миронов, М. І. Миронова, Л. В. Мирутенко, Є. Ю. Владимирська, А. Лотоцька, О. Пасічник, О. М. Саволук, Т. В. Кравчина та багато інших. Водночас проведені дослідження мають оглядовий характер і стосуються окремих аспектів організації дистанційного навчання. Обрана тема залишається недостатньо висвітленою та потребує належного обґрунтування та наукового осмислення.

Метою статті є висвітлення основних критеріїв оцінки ефективності освіти в умовах дистанційної взаємодії. Поставлена мета передбачає виконання наступних завдань: 1) розгляд законодавчого бачення основ дистанційного навчання; 2) визначення змістовного наповнення категорій якості та ефективності в умовах дистанційного навчання; 3) окреслення критеріїв вибору засобів організації навчання, основ оцінки якості та ефективності освіти в умовах дистанційного навчання.

Дистанційне навчання є одним з пріоритетів сучасної освітньої політики. В умовах складної епідеміологічної обстановки питання впровадження інструментів дистанційного навчання є багатокомпонентною проблемою, яка потребує оптимального співвідношення між складниками освітнього середовища. Використання інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання повинно відбуватися

із дотриманням високих стандартів якості та ефективності, що дозволить більш дієво підійти до виконання завдань освітнього процесу.

Пандемія коронавірусу зумовила необхідність вивчення та застосування нових цифрових інструментів освітнього процесу. Важливо, щоб освітня система змогла швидко адаптуватися до нових викликів та трансформацій. У цьому процесі важливо не тільки почати використовувати цифрові механізми та практики, але і слідкувати за якісним та змістовним наповненням створених матеріалів, ефективністю їхнього використання. Швидке заповнення освітнього простору технологіями дистанційного навчання не відбулося б без належного нормативного закріплення.

У Положенні про дистанційне навчання [8] дистанційне навчання є індивідуалізованим процесом набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Забезпечення дистанційного навчання передбачає, зокрема, критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання.

З огляду на це дистанційна освіта в Україні покликана враховувати можливості, інтереси та потреби студента, застосувати формат дистанційної взаємодії, інтернет-технології у новому освітньому середовищі. При цьому важливе значення відіграє процес опанування викладачами та студентами інформаційних технологій та актуальних інструментів, необхідних для набуття знань. Характерно, що Положенням зауважено важливість науково-методичного забезпечення, що враховує функціонування системи контролю якості дистанційного навчання.

З метою підвищення рівня правового забезпечення та якості дистанційного навчання наказом МОН від 8 вересня 2020 року затверджено Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, у якій визначено фундаментальні аспекти, що впливають на ефективність освіти в умовах дистанційної взаємодії. Так, визначальними є позиції щодо:

- можливості реалізації за допомогою дистанційної освіти права на якісну та доступну освіту відповідно до їх здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду;
- створення електронного освітнього середовища, яке передбачає застосування електронних освітніх платформ та сервісів, які сприяють організації освітнього процесу;
- забезпечення регулярної та змістовної взаємодії суб'єктів дистанційного навчання, організації самоконтролю успішності та навчання;
- регулярне відстеження результатів навчання студентів коледжу, а також надання їм підтримки в освітньому процесі (за потреби) [3].

У загальному вигляді вказаним документом визначено основні засади дистанційного навчання, які дозволяють контролювати процес навчання у закладах освіти. Особливості реалізації моделі дистанційної взаємодії з використанням цифрових платформ та інструментів повинно відбуватися із дотриманням національних стандартів освітньої діяльності, про що свідчать вимоги та засади, на яких базується дистанційне навчання.

Визначення критеріїв оцінки ефективності дистанційного навчання неможливе без чіткого розуміння змістовного наповнення сутності ефективності навчального процесу, організованого за дистанційною формою навчання.

Окрім того, що ефективність є показником, що показує співвідношення отриманого результату та витрачених ресурсів, О. Р. Сватюк., Ю. Б. Миронов, М. І. Миронова вбачають декілька надважливих складників, які лежать в основі ефективності дистанційного навчання:

- соціально-педагогічної (отримання учнями більше теоретичного та практичного матеріалу, стимулювання творчого інтересу);
- організаційної (створення механізму управління дистанційним навчанням з використанням меншої кількості викладачів, однак із залученням ширшої аудиторії студентів, витрачаючи менше часу);
- технологічної (всебічний розвиток технологічного процесу на рівні закладу, в масштабах міста та держави загалом);
- економічної (покращення співвідношення вкладень та результатів освітньої діяльності) [9, с. 216–217].

Важливо також зосередитися на розумінні компонентів якості освіти під час організації дистанційного навчання. Так, характеристика якості, на переконання Є. Ю. Владимирської, складається з таких компонентів:

- об'єкти (освітні стандарти, навчальні програми та навчально-методичні матеріали, професійний рівень викладачів, засоби навчання);
- суб'єкти (студенти, викладачі, керівники та інші працівники, що беруть участь у навчальній, науковій, методичній та управлінській роботі);
- процеси (навчання, забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, інформаційна підтримка, адміністративна робота факультетів);
- концепції (політика в освітній установі) [2, с. 15].

З огляду на це питання якості є багатокомпонентним і передбачає поєднання концептуальних основ, характеристик об'єкта та суб'єкта, спрямованих на реалізацію завдань щодо організації оптимальної та ефективної діяльності.

Необхідність продовження віддаленої взаємодії стало передумовою для аналізу та узагальнення досвіду з організації дистанційного навчання, створення сформованих на практиці критеріїв відбору та застосування інструментів дистанційного навчання.

Можна виділити такі критерії вибору засобів організації дистанційного навчання: відповідність поставленим цілям (застосування інструментів повинно бути націлене на досягнення необхідних результатів); універсальність (використання інструментів дистанційного навчання повинно бути оптимальним за кількістю та мати високу ефективність); зрозумілість (легкість сприйняття); доступність (врахування особливих потреб студентів коледжу); зручність (можливість використання на різних платформах) [7].

Безумовно, специфічною ознакою дистанційного навчання є використання телекомунікаційних технологій, інтернет-ресурсів та сервісів, які не повинні викликати труднощів у навчанні і сприяти налагодженню ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу. Водночас вказані критерії стосуються здебільшого інструментів дистанційної освіти, які наповнюють процес дистанційної взаємодії.

Більш предметно до питання визначення критеріїв дистанційної освіти підійшла Л. В. Мирутенко, яка проаналізувала специфіку дистанційного навчання і виокремила критерії її ефективності: ефективність навчання і викладання (взаємодія викладачів та студентів); підтримка студентів та викладачів (створення відповідного підрозділу підтримки); аналіз та оцінка (система моніторингу); розробка курсів (активне використання авторських розробок); технологічне забезпечення (якісна технологічна підтримка, надійність та безпека); інституціональні та організаційні аспекти (нормативна підтримка та інституційні ресурси) [6, с. 262].

Відзначимо, що дослідницею охоплено надзвичайно суттєві та вагомі аспекти дистанційного навчання, дотримання яких є важливим у контексті слідування основним стандартам якості дистанційної освіти. Дистанційна освіта повинна забезпечувати інноваційність форм і рівнів освіти, програм та навчальних планів. Технологічне забезпечення, система моніторингу, застосування інструментів віддаленої взаємодії повинно відповідати цілі та місії навчального закладу, надавати необхідну підтримку студентам та викладачам.

Потрібно погодитися, що сучасна освіта у коледжах передбачає активну реалізацію можливостей інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ), що сприяють підвищенню якості методичного та дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу [9].

Використання інформаційних технологій є одним з надзвичайно актуальних критеріїв оцінки дистанційного навчання. О. М. Соколюк відзначає, що дослідження ефективності використання ІКТ має бути спрямоване на умови протікання всього процесу навчання, динаміку навчальної діяльності, повинно бути не просто описовим, але й пояснювальним, щоб виявити причини низької або високої ефективності використання ІКТ [10, с. 120].

Використання моніторингу та аналізу щодо визначення ефективності використання інструментів дистанційного навчання, безумовно, стосується не тільки ІКТ, але і всього спектру засобів та моделей, що беруть участь у вирішенні питання злагодженого функціонування освітнього простору.

Необхідність швидкого переходу на дистанційне навчання позначилась на якості надання освітніх послуг. Потрібно відзначити, що у процесі налагодження дистанційної взаємодії виникла значна кількість труднощів, що мають негативний вплив на реалізацію віддаленої моделі навчання в умовах карантину.

Відповідно до аналітичної довідки щодо організації дистанційного навчання у закладах освіти в умовах карантину [1] Державною службою якості освіти України протягом 8–15 квітня 2020 року проведено аналіз стану організації дистанційного навчання. Основні труднощі та проблеми, які виникають у закладах освіти, пов'язані з технічним забезпеченням, психолого-педагогічним супроводом, налагодженням взаємодії та розв'язанням організаційних питань.

Безумовно, відсутність необхідних ресурсів, досвіду роботи з використанням ІКТ, неможливість налагодження системи контролю та супроводу впливають на якість та ефективність освіти. Попри те, що більшість студентів коледжу підтримують такий формат навчання, використання технологій дистанційного навчання в умовах карантину є вимушеним кроком, який відповідає реаліям сьогодення.

Критерії якості дистанційної освіти розглянуті Т. В. Кравчиною: оцінка знань навчальних дисциплін; рівень системної компетентності; рівень компетенції в розподілі ресурсів (вміння розподіляти час, вміння розподіляти гроші та матеріали, вміння розподіляти простір, вміння розподіляти кадри); рівень технологічної компетенції; рівень компетентності в роботі з інформацією; оцінка особистісних якостей; оцінка розумових навичок; оцінка навичок міжособистісного спілкування [4, с. 45–46].

Виконання завдань навчально-виховного процесу в умовах дистанційного навчання прямо залежить від трудового процесу, ефективності розподілу ресурсів, професіоналізму, управлінських чинників, індивідуальних чинників тощо. Ефективність і якість освіти пов'язана зі ступенем виконання завдань і цілей закладу, досягненням підсумкових результатів освітньої діяльності.

Цілком виправдано, що специфічність та новизна форм дистанційної освіти передбачають належне обґрунтування, забезпечення, контроль вказаної діяльності, окремої уваги потребує постійне спостереження і наукове узагальнення вказаної проблематики. Потрібно брати до уваги циклічність такої форми роботи та постійно підвищувати процеси моніторингу, планування та контролю під час навчально-виховного процесу.

В. Є. Владимирська слушно зауважує, що забезпечення результативності та ефективності дистанційного навчання передбачає створення відповідного педагогічного контексту (використання притаманних дистан-

ційному навчанню власних дидактичних принципів, урахування педагогічних закономірностей, обґрунтування педагогічної доцільності). Є необхідність у дотриманні певної послідовності створення дистанційного навчання (життєвого циклу), а найбільшу увагу слід приділяти етапам педагогічного та організаційного планування [2, с. 16].

На наше переконання, ефективність дистанційного навчання залежить від багатьох управлінських, педагогічних, особистих чинників, які стосуються організації навчального процесу, налагодження взаємодії, використання ІКТ. Процес навчання та виховання молоді в умовах віддаленого навчання ускладнюється необхідністю вирішення технологічних, організаційних, навчальних проблем, що виникають у процесі навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розгляд сучасних аспектів організації дистанційного навчання засвідчив, що формулювання основних критеріїв якості та ефективності базується на науковому осмисленні необхідності досягнення результатів освітньої діяльності з використанням наявних засобів та інструментів інформаційно-комунікативних технологій. Забезпечення якості та ефективності дистанційної освіти відбувається на основі багатьох системоутворюючих чинників, серед яких налагодження організаційно-управлінського процесу та продуктивної взаємодії, застосування ІКТ, демонстрація високого рівня компетентності та відповідності стандартам, принципам і завданням дистанційної освіти та освітнього процесу загалом.

Подальші дослідження повинні містити чітке обґрунтування щодо розвитку нормативно-правового забезпечення, стандартів використання технологій та інструментів дистанційного навчання, прогнозувати подальший розвиток форм та методів дистанційного навчання.

Використана література:

1. Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину. 2020. *Державна служба якості освіти України*: веб-сайт. URL: <https://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1217-rezultaty-opytuvannia-shchodo-dystantsiinoho-navchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення 13.03.2021).
2. Владимирська Є.Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті : автореф. дис... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» ; Інститут вищої освіти АПН України, м. Київ, 2006. 20 с.
3. Деякі питання організації дистанційного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 вересня 2020 року № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0941-20> (дата звернення 13.03.2021).
4. Кравчина Т. В. Критерії якості дистанційного навчання / *Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання*: збірник тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару, м. Харків, 27 лютого 2017 р. Харків, 2017. С. 45–46.
5. Литвинова С. Особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2015. Вип. 7 (3). С. 70–75.
6. Мирутенко Л. В. Система оцінки якості дистанційної освіти в Україні: основні проблеми і задачі. *Системи обробки інформації*. 2016. Вип. 3. С. 260–263.
7. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації / Міжнародний фонд «Відродження», Смарт освіта, Міністерство освіти і науки України. Травень 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustancyyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення 13.03.2021).
8. Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0703-13> (дата звернення 13.03.2021).
9. Святюк О. Р., Миронов Ю. Б., Миронова М. І. Оцінювання ефективності дистанційного навчання. *Проблеми застосування інформаційних технологій правоохоронними структурами України та ВНЗ зі специфічними умовами навчання*: збірник наукових статей за матеріалами доповідей Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22 грудня 2017 р., Львів : ЛьВДУВС, С. 215–219.
10. Соколюк О. М. Аналіз підходів до оцінки ефективності інформаційно-освітнього середовища навчання в сучасних дослідженнях. *Наукові записки. Вип. 11. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 200 с.*

References:

1. Analytychna dovidka shchodo orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity v umovakh karantynu (2020) [Analytical information on the organization of distance learning in general secondary education in quarantine]. URL: <https://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1217-rezultaty-opytuvannia-shchodo-dystantsiinoho-navchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity> (data zvernennia: 13.03.2021).
2. Vladymyrs'ka YE. YU. (2006) Naukovo-metodychne zabezpechennya yakosti dystantsiynoho navchannya u tekhnichnomu universyteti [Scientific and methodological support for the quality of distance learning at a technical university] avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, Instytutu pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].
3. Deyaki pytannya orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya (2020) [Some issues of the organization of distance learning]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0941-20> (data zvernennya 13.03.2021).
4. Kravchyna T. V. (2017). Kryteriyi yakosti dystantsiynoho navchannya [Criteria for the quality of distance learning]. *Suchasni osvichni tekhnolohiyi dystantsiynoho ta elektronnoho navchannya: zb. tez dop.* Kharkiv: RVV KHTEI KNTEU, S. 45-46 [in Ukrainian].
5. Lytvynova S. (2015). Osoblyvosti rozrobky kryteriyiv otsynuyannya elektronnykh osvitynykh resursiv [Features of the development of criteria for evaluating electronic educational resources]. *Naukovi zapysky [Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriya «Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity»*. Vyp. 7 (3). S. 70-75 [in Ukrainian].

6. Myrutenko L. V. (2016). Systema otsinky yakosti dystantsiynoyi osvity v Ukraini: osnovni problemy i zadachi [Quality assessment system of distance education in Ukraine: main problems and tasks.]. *Systemy obrobky informatsiyi*. Vyp. 3. S. 260-263. [in Ukrainian].
7. Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya v shkoli: metodychni rekomendatsiyi (2020) [Organization of distance learning at school: guidelines]. *Mizhnarodnyy fond "Vidrodzhennya", Smart osvita, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodychni%20recomendazii/2020/metodychni%20recomendazii-dustanciynna%20osvita-2020.pdf> (data zvernennya 13.03.2021).
8. Polozhennya pro dystantsiynne navchannya [On approval of the Regulation on distance learning] (2013). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0703-13> (data zvernennya 13.03.2021).
9. Svatyuk O. R., Myronov YU. B., Myronova M. I. (2018). Otsinyuvannya efektyvnosti dystantsiynoho navchannya [Evaluating the effectiveness of distance learning]. *Problemy zastosuvannya informatsiynykh tekhnolohiy pravookhoronnyymy strukturamy Ukrainy ta VNZ zi spetsyfichnymy umovamy navchannya: zbirnyk naukovykh statey za materialamy dopovidey*. L'viv: L'vDUVS, S. 215-219 [in Ukrainian].
10. Sokolyuk O. M. (2017). Analiz pidkhodiv do otsinky efektyvnosti informatsiyno-osvitn'oho seredovyscha navchannya v suchasnykh doslidzhennyakh [Analysis of approaches to assessing the effectiveness of information and educational environment in modern research]. *Naukovi zapysky. Vyp. II. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematichnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Chastyna I*. Kropyvnyts'kyi: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2017. 200 s. [in Ukrainian].

Veilandie L. V., Prokofyeva L. B. Criteria for evaluation of quality and efficiency of education in the conditions of distance learning

Ensuring quality and effective training in the context of coronavirus is a priority of the education system in Ukraine. The introduction of the latest tools and methods of distance learning requires constant analysis and monitoring of compliance and compliance with legislation and standards of educational activities. Assessment of the quality and effectiveness of distance learning is based on legal provisions, scientifically developed and implemented criteria and principles. The article considers the legislative, scientific and theoretical positions that outline the basics of the organization of the educational process in terms of distance learning. The content of the quality and efficiency of modern distance education is determined. Scientific approaches and visions on the main criteria for assessing the quality and effectiveness of learning in the context of remote interaction are revealed. The role of information and telecommunication technologies in the organization of effective training is noted. Determining the basics of assessing the quality and effectiveness of education in distance learning directly depends on technological, organizational, managerial factors, based on the tasks and objectives of the educational institution. It is important to combine the components of the quality system (objects, subjects and processes and criteria), the basics of learning efficiency (achieving educational goals with optimal use of resources). It is important to ensure the availability, versatility, convenience of the tools and methods of distance learning used. Defining the criteria for assessing the quality and effectiveness of distance learning allows a larger look at the problems and challenges that have arisen in the context of remote interaction, to form the necessary understanding of the educational process, to identify ways to further improve the model of distance learning.

Key words: distance education, interaction, learning efficiency, educational process, quality of educational services, information technologies, students, innovations.

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.07>

Власова І. В.

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Соціальні інвестиції, благодійна фінансова допомога, регіональний розвиток, економічний, соціальний, екологічний вплив є важливими параметрами соціальної відповідальності університету. Ідентифіковано тенденцію зростання соціальної відповідальності університетів у процесі сталого інвестування. З'ясовано види "Sustainable investing" (Стале інвестування): "Traditional investing" (Традиційне інвестування), "Philanthropy" (Філантропія), "Ethical or responsible investing" (Етичне або відповідальне інвестування), "Sustainable investing" (Стале інвестування), Impact Investing (Інвестиції соціального впливу / цільове соціальне інвестування). Визначено складники залучення університетів до практики сталого інвестування:

- "Integrating ESG criteria" (Інтегровані ESG критерії).
- "Negative screening and divestment" (Від'ємний скринінг та дивестичія).
- "Positive screening" (Позитивний скринінг).
- "Sustainable Investment Funds" (Фонди сталого інвестування).
- "Establishing Student managed funds that incorporate sustainable investing" (Заснування фондів сталого інвестування, що управляються студентами).
- "Signing onto commitments related to Sustainable Investing" (Прийняття зобов'язань, пов'язаних зі сталим інвестуванням) включає дотримання принципів відповідального інвестування, участь у мережах інвесторів щодо кліматичного ризику та стійкості, участь у різних програмах із сталого розвитку.
- "Shareholder Engagement" (Залучення стейкхолдерів) у формі голосування за довіреністю, ведення діалогу з компаніями, що перебувають у інвестиційному портфелі фонду, підготовка рішень / резолюцій акціонерів та ін.
- "Forming a shareholder Responsibility Committee" (Створення Комітету з відповідальності акціонерів).

– “Endowment transparency” (Прозорість ендаумент-фонду) в частині оприлюднення та надання інформації про інвестиційні вкладення ендаумент-фондів та записи голосування акціонерів за довіреністю.

Ключові слова: інвестиції в інновації, сталий розвиток, суспільний / громадський (громадянський) / міський університет, соціальні інвестиції, сталі інвестування, суспільне / громадське / соціальне залучення університету, університетська автономія, університетська соціальна відповідальність.

У звіті European University Association “Universities without walls. A vision for 2030” [1] (Університети без стін. Візія до 2030 року) 2021 р. акцентовано на зростанні “civic role” (суспільної / громадської (громадянської) / соціальної) ролі університетів: «Підтвердження суспільної / громадської (громадянської) / соціальної ролі університетів буде дедалі важливішою частиною суспільного / громадського / соціального залучення університету» [1, с. 6].

Визначено такі характеристики університетів “без стін”, як: відкритість, трансформаційність, транснаціональність, стійкість, різноманітність, залучення / задіяння, потужність, автономність та підзвітність [1, с. 5–7]. На підтвердження цього зазначено, що: “... університети є відкриті та залучені до суспільства, зберігаючи свої основні цінності. Усі європейські університети будуть відповідальними, автономними та вільними, з різними інституційними профілями, але їх об’єднуюватиме спрямування їх місій з навчання та викладання, досліджень, інновацій та культури на служіння суспільству” [1, с. 5].

Водночас “Sustainable development (Сталий розвиток) буде основною рамкою для здійснення / спрямування впливу через університетські місії, оскільки університети активно обмірковують, знаходять і просувають рішення в діалозі з суспільством” [1, с. 6].

Університети “...будуть підзвітними за належне коригування принципів та цінностей, а також політики та діяльності. Це вимагатиме балансу між фінансуванням стратегічних пріоритетів досліджень, збереженням свободи окремих дослідників та визнанням відповідальності університетів за забезпечення суспільства широкою базою знань через дослідження” [1, с. 6].

Р. Воєг [2] дослідив інструменти оцінювання сталості / стійкості та соціальної відповідальності у вищій освіті, питання концептуальних рамок університетської соціальної відповідальності розглянуто Abla A.H. Bokhari [3], керівні принципи з соціальної відповідальності університетів розроблено експертами проєкту “University Meets Social Responsibility”, UNIBILITY [4].

Дослідники переважно акцентували увагу на концептуальних засадах університетської соціальної відповідальності, а питання соціально відповідального інвестування університетів в умовах сталого розвитку потребує дослідження.

Мета статті – з’ясувати сутність соціально відповідального інвестування університетів, види та складники залучення університетів до практики сталого інвестування.

Міжнародний рейтинг QS Stars за параметром “університетська соціальна відповідальність” “Rating Universities On Social Responsibility: QS Stars” [5] містить такі показники [5]:

– “Community investment and development”, 20 points (Соціальні інвестиції та розвиток, 20 балів). Університети, що інвестують 1% від їх бюджету / активів (turnover) або 2 млн дол. США у соціальні проєкти / community projects, що реалізуються у радіусі 200 км навколо університетського кампусу, отримують максимальну кількість балів за цим показником – 20 балів.

– “Charity work and disaster relief”, 10 points (Благодійність / волонтерство та допомога у разі ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій або стихійного лиха, 10 балів). Університети, які надають благодійну фінансову допомогу у розмірі 1% від їх бюджету / активів (turnover) або 2 млн дол. США на благодійні цілі у межах національного або міжнародного рівня, отримують значну кількість балів за цим показником – 10 балів.

– “Regional human capital development”, 10 points (Регіональний розвиток людського капіталу, 10 балів). Цей показник вимірюється часткою випускників університету, працевлаштованих у регіоні, або часткою місцевих студентів, що навчаються в університеті у регіоні.

– “Environmental impact”, 10 points (Вплив на навколишнє середовище, 10 балів). Цей показник передбачає наявність в університеті відповідних політик і програм, зокрема [5]:

– “a sustainability webpage” (веб-сторінки щодо сталого розвитку);

– “an energy conservation program” (програму з енергозбереження / раціонального використання енергетичних ресурсів);

– “a water conservation program” (програму з охорони і раціонального використання водних ресурсів);

– “recycling program and a transportation policy” (програму з вторинної переробки та утилізації відходів, транспортну політику).

“Світ / сфера сталого інвестування швидко прогресує. Великі пенсійні фонди, банки, фундації, приватні особи, країни та університети здійснюють перехід до практики сталого інвестування» [6].

До видів “Sustainable investing” (Стале інвестування) відносять наступні: “Traditional investing” (Традиційне інвестування), “Philanthropy” (Філантропія), “Ethical or responsible investing” (Етичне або відповідальне інвестування), “Sustainable investing” (власне Стале інвестування), Impact Investing (Інвестиції соціального впливу / цільове соціальне інвестування) [6]. Розглянемо детальніше ці види [6, с. 7–8]:

– “Traditional investing” (Традиційне інвестування) має на меті отримання фінансової віддачі / прибутку з обмеженим врахуванням екологічних, соціальних, управлінських факторів (Environmental, Social, Governance (ESG) або обмежень.

– “Philanthropy” (Філантропія) – інвестиції здійснюються з метою впливу та вирішення суспільних / соціальних проблем, а не отримання фінансової віддачі інвесторами.

– “Ethical or responsible investing” (Етичне або відповідальне інвестування) спрямоване на пом'якшення ризикованих ESG практик. Наприклад, менеджмент організацій враховує ESG ризики під час здійснення інвестиційного аналізу проєктів.

– “Sustainable investing” (стале інвестування) акцентує на застосуванні прогресивних ESG практик, які можуть підвищити цінність (value). До прикладу, Socially Responsible Investment Funds (Соціально відповідальні інвестиційні фонди). Це означає відбір компаній, які будуть кращими на ринку, оскільки працюють більш стійко завдяки кращому екологічному менеджменту, залученню стейкхолдерів або врегулюванню. Своєю чергою такий підхід сприяє підтримці організацій, які створюють додану вартість у суспільстві.

– “Impact Investing” (Інвестиції соціального впливу / цільове соціальне інвестування) акцентує на вирішенні нагальних соціальних чи екологічних питань та має на меті отримання позитивного соціального чи екологічного впливу і фінансової віддачі. Наприклад, інвестиції у проєкти з відновлюваної енергетики, такі як вітрові електростанції або відходи для енергетичних установок».

Університети залучені до практики сталого інвестування (sustainable investing practices) через такі складники [6, с. 10–11]:

– “Integrating ESG criteria” (Інтегровані ESG критерії). Environmental, Social, Governance, ESG criteria (Екологічні, соціальні, управлінські критерії), які соціально свідомі інвестори використовують під час пошуку об'єктів для здійснення інвестицій.

– “Negative screening and divestment” (Від'ємний скринінг та дивестиція). Від'ємний скринінг спрямований на пошук об'єктів для здійснення інвестицій, які не відповідають критеріям ESG. А саме: інвестування у зброю, гральний бізнес, тютюнову продукцію. До прикладу, одним з інвестиційних механізмів є Ethically screened investment funds (Етично перевірені інвестиційні фонди).

– “Positive screening” (Позитивний скринінг). Під час пошуку об'єктів для здійснення інвестицій використовують ESG та інші критерії для виявлення інвестиційних можливостей з метою отримання не лише фінансової віддачі від інвестицій, а й нефінансової (оптимізація ресурсів, скорочення відходів, гендерна рівність). Це призводить до вибору інвестиційних механізмів, таких як Socially Responsible Investment (SRI) fund (Соціально відповідальний інвестиційний фонд).

– “Sustainable Investment Funds” (Фонди сталого інвестування) пов'язані з “зеленими” інвестиціями та громадою, такі як фонди інвестування у відновлювані джерела енергії та у розвиток громади. Це надає університету можливість запропонувати донорам інвестувати у фонд, який враховує фактори стійкості відповідно до інвестиційних пріоритетів інвесторів.

– “Establishing Student managed funds that incorporate sustainable investing” (Заснування фондів сталого інвестування, що управляються студентами). Розширення прав і можливостей студентів управляти частиною інвестиційного портфеля з орієнтацією на сталість / стійкість є засобом долучення до практики сталого інвестування одночасно із забезпеченням практики студентів.

– “Signing onto commitments related to Sustainable Investing” (Прийняття зобов'язань, пов'язаних зі сталим інвестуванням), що включає:

– “Principles for Responsible Investing, PRI” (Принципи відповідального інвестування) [7]:

“Принцип 1: Включення екологічних, соціальних, управлінських питань ESG в інвестиційний аналіз та процеси прийняття рішень.

Принцип 2: Будьте активними власниками та включайте питання ESG у політику та практику власності.

Принцип 3: Вимагайте відповідного розкриття інформації з питань ESG організаціями, в які ми інвестуємо.

Принцип 4: Сприяти прийняттю та впровадженню Принципів в межах інвестиційної галузі.

Принцип 5: Працюйте разом для підвищення ефективності у реалізації Принципів.

Принцип 6: Повідомляйте про діяльність та досягнутий прогрес у плані реалізації Принципів”.

Відповідно до цих принципів “responsible investment” (відповідальне інвестування) визначається як “стратегія та практика, що включає екологічні, соціальні та управлінські фактори (ESG) в інвестиційні рішення та активну власність” [8, с. 4].

– “The Sustainability Tracking, Assessment & Rating System, STARS” [9] – програма Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education [10] (Асоціація із сприяння стійкості у вищій освіті). Ця Програма спрямована на [6, с. 29]: формування рамок для розуміння сталості у всіх секторах вищої освіти; забезпечення можливості порівнювати заклади, використовуючи загальний набір вимірювань, розроблений за широкою участю міжнародної спільноти з питань сталого розвитку; сприяння обміну інформацією про практики та ефективність вищої освіти у сфері сталого розвитку.

– “Billion Dollar Green Challenge” [11] – програма, що заохочує коледжі, університети та інші некомерційні інституції інвестувати 1 млрд дол. США у самокеровані оновлювані фонди, що фінансують підвищення енергоефективності.

– “Shareholder Engagement” (Залучення стейкхолдерів). До можливих форм залучення стейкхолдерів, що використовують ендаумент фонди з метою нівелювання інвестиційних ризиків та покращення показників результатів діяльності інституції у сфері сталого розвитку, належать такі: проху voting (голосування за довіреністю); ведення діалогу з компаніями, що перебувають у інвестиційному портфелі фонду; підготовка рішень / резолюцій акціонерів та інші.

– “Forming a shareholder Responsibility Committee” (Створення Комітету з відповідальності акціонерів) для консультування опікунів / довірительних власників фонду дозволяє закладам вищої освіти залучати студентів, викладачів та випускників до досліджень та обговорювати важливі корпоративні політики із сталого розвитку.

– “Endowment transparency” (Прозорість ендаумент-фонду). Університети зобов’язуються оприлюднювати та надавати доступну інформацію про інвестиційні вкладення ендаумент-фондів та записи голосування акціонерів за довіреністю.

– “Impact Investing” (Інвестиції соціального впливу / цільове соціальне інвестування) передбачає відбір та підтримку організацій і проєктів, які поділяють соціальну або екологічну місію закладу, через орієнтовані на вплив фонди або прямі інвестиції в організації чи проєкти у вигляді акціонерного, боргового капіталу та нерухомості. Виділяють такі різновиди таких інвестицій:

– mission related investing (інвестування відповідно до місії організації) – інвестиції, що забезпечують отримання ринкової віддачі на вкладений капітал;

– program related investing (програмане інвестування) – інвестиції, які забезпечують отримання нижчої ринкової віддачі на вкладений капітал, що компенсується рентабельністю інвестицій / позитивними змінами щодо ключових питань (екологічних, соціальних тощо)”.

Висновки. Ідентифіковано тенденцію зростання соціальної відповідальності університетів у процесі сталого інвестування та складники залучення університетів до практики сталого інвестування. З’ясовано види “Sustainable investing” (Стале інвестування): “Traditional investing” (Традиційне інвестування), “Philanthropy” (Філантропія), “Ethical or responsible investing” (Етичне або відповідальне інвестування), “Sustainable investing” (Стале інвестування), Impact Investing (Інвестиції соціального впливу / цільове соціальне інвестування). Залучення університетів до практики сталого інвестування “дозволяє гарантувати узгодження інвестиційного портфелю, що відображає їх загальну місію, цінності та надає можливість значно посилити позитивний вплив” [6, с. 11]. “Розмір університетських ендаумент-фондів дозволяє університетам впливати на інвестиційний ландшафт, вимагаючи більшої підзвітності від компаній, в які вони інвестують, інвестиційних менеджерів, з якими вони працюють, та типів інструментів інвестування, доступних на ринку” [6, с. 12].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у аналізі у аналізі практики соціально відповідального інвестування університетів на інституційному рівні.

Використана література:

1. European University Association (2021). Universities without walls. A vision for 2030. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>.
2. Boer P. (2013) Assessing Sustainability and Social Responsibility in Higher Education Assessment Frameworks Explained. In: Caeiro S., Filho W., Jabbour C., Azeiteiro U. (eds) Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02375-5_7.
3. Abla A.H. Bokhari (2017). Universities' Social Responsibility (USR) and Sustainable Development: A Conceptual Framework. International Journal of Economics and Management Studies. URL: https://www.researchgate.net/publication/321906143_Universities'_Social_Responsibility_USR_and_Sustainable_Development_A_Conceptual_Framework.
4. UNIBILITY (2017). Guidelines for Universities Engaging in Social Responsibility. URL: https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/UNIBILITY/Downloads/Guidelines/IO8_Guidelines_final_version_2017-09-12_print.pdf.
5. Rating Universities On Social Responsibility: QS Stars. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars/rating-universities-engagement-qs-stars>.
6. Trottier Family Foundation (2018). Sustainable finance and investing in a responsible future. URL: <https://ccli.ubc.ca/wp-content/uploads/2021/05/Sustainable-Finance-and-Investing-in-a-Responsible-Future.pdf>.
7. UNPRI. URL: <https://www.unpri.org/pri/about-the-pri>.
8. UNPRI (2020). Principles for responsible investment an investor initiative in partnership with unep finance initiative and the un global compact. URL: <https://www.unpri.org/download?ac=10948>.
9. The Sustainability Tracking, Assessment & Rating System. URL: <https://stars.aashe.org/>.
10. Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education. URL: <https://www.aashe.org/>.
11. Billion Dollar Green Challenge. URL: <http://greenbillion.org>.

References:

1. European University Association (2021). Universities without walls. A vision for 2030. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>.
2. Boer P. (2013) Assessing Sustainability and Social Responsibility in Higher Education Assessment Frameworks Explained. In: Caeiro S., Filho W., Jabbour C., Azeiteiro U. (eds) Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02375-5_7.

3. Abla A.H. Bokhari (2017). Universities' Social Responsibility (USR) and Sustainable Development: A Conceptual Framework. International Journal of Economics and Management Studies. URL: https://www.researchgate.net/publication/321906143_Universities'_Social_Responsibility_USR_and_Sustainable_Development_A_Conceptual_Framework.
4. UNIBILITY (2017). Guidelines for Universities Engaging in Social Responsibility. URL: https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/UNIBILITY/Downloads/Guidelines/IO8_Guidelines_final_version_2017-09-12_print.pdf.
5. Rating Universities On Social Responsibility: QS Stars. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars/rating-universities-engagement-qs-stars>.
6. Trottier Family Foundation (2018). Sustainable finance and investing in a responsible future. URL: <https://ccli.ubc.ca/wp-content/uploads/2021/05/Sustainable-Finance-and-Investing-in-a-Responsible-Future.pdf>.
7. UNPRI. URL: <https://www.unpri.org/pri/about-the-pri>.
8. UNPRI (2020). Principles for responsible investment an investor initiative in partnership with unep finance initiative and the un global compact. URL: <https://www.unpri.org/download?ac=10948>.
9. The Sustainability Tracking, Assessment & Rating System. URL: <https://stars.aashe.org/>.
10. Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education. URL: <https://www.aashe.org/>.
11. Billion Dollar Green Challenge. URL: <http://greenbillion.org>.

Vlasova I. V. Universities' social responsibility in the context of sustainable development

Social / community investments, charity donations, regional development, economic, social, environmental impact are important indicators of university social responsibility. The tendency of the rise of universities' social responsibility during sustainable investment process is identified. The types of "Sustainable investing" are clarified, which include "Traditional investing", "Philanthropy", "Ethical or responsible investing", "Sustainable investing", Impact Investing. The components of university engagement into the sustainable investment practice are identified. The are:

- "Integrating ESG criteria".
- "Negative screening and divestment".
- "Positive screening".
- "Sustainable Investment Funds".
- "Establishing Student managed funds that incorporate sustainable investing".
- "Signing onto commitments related to Sustainable Investing", which includes adherence to the Principles for Responsible investing, participation in investor networks on climate risk and sustainability and also in various sustainable development programs.
- "Shareholder Engagement" in the form of proxy voting, engaging in dialogue with companies held in the portfolio, preparation of shareholder resolutions, etc.
- "Forming a shareholder Responsibility Committee". Forming a shareholder responsibility committee to advise the trustees allows institutions to include students, faculty, and alumni in research and discussion of important corporate policies on sustainability.
- "Endowment transparency" in terms of disclosure and provision of information about endowment investment holdings and shareholder proxy voting records.

Key words: innovation investment; sustainable development; civic university; social / community investments; university societal / community / civic engagement; university autonomy; university social responsibility.

УДК 371.31:37.011.32:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.08>

Груба Т. Л.

ЗАСТОСУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті з'ясовано поняття "змішане навчання", обґрунтовано дидактичний потенціал змішаного навчання, що є цілеспрямованим процесом здобування знань, формування вмінь і навичок в умовах поєднання аудиторної та поза-аудиторної діяльності на основі поєднання різних технологій задля досягнення мети освітнього процесу – формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. Визначено, що змішане навчання дозволяє максимально враховувати індивідуальні потреби здобувачів освіти, даючи змогу працювати у зручному темпі й режимі; сприяє формуванню суб'єктної позиції студента через підвищення його мотивації, самостійності, залучення до рефлексії та самоаналізу. На основі розроблених і детально описаних науковцями особливостей застосування змішаного навчання встановлено, що процес змішаного навчання можна поділити на кілька етапів: самостійне опрацювання навчальної інформації студентами, інтерактивне аудиторне заняття, виконання практичних та індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів, контроль. Доведено, що перебіг процесу залежать передусім від мети навчання, змісту навчального матеріалу та обраної моделі змішаного навчання. У роботі охарактеризовано недоліки та переваги впровадження змішаного навчання в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Серед переваг виокремлено диференціацію освітнього процесу, оскільки здобувачі освіти опановують навчальний матеріал відповідно до власної освітньої траєкторії. Окрім того, до переваг

відносять розширення можливостей діагностувальних засобів, оскільки можна використовувати як традиційні усні опитування (дозволяють опитати лише частину здобувачів освіти) і письмові роботи (потребують часу для перевірки та повідомлення її результатів), так і самооцінювання і взаємооцінювання, котрі стають органічним складником сучасного освітнього процесу, а також комп'ютерні тести, що дозволяють студентам відразу побачити результати їх виконання. До недоліків застосування зараховано різний рівень сформованості у студентів-філологів інформаційно-комунікаційної компетентності, що суттєво впливає на можливість успішно виконувати певні навчально-пізнавальні дії, демонструвати здобутий результат.

У статті зазначено, що для викладачів змішане навчання стане засобом підвищення рівня співробітництва, допоможе поєднати навчальну та наукову діяльність, уможливить використання новітніх технологій задля підвищення якості навчання. Подальшого наукового пошуку потребує розроблення та осучаснення методичних рекомендацій для викладачів і студентів щодо реалізації різноманітних моделей змішаного навчання в освітньому процесі сучасного університету.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, майбутні вчителі української мови і літератури, аудиторна та позааудиторна діяльність, діагностувальні засоби навчання, переваги та недоліки змішаного навчання, самооцінювання, взаємооцінювання.

Стан розвитку електронних засобів навчання, інноваційні зміни системи української освіти зумовлюють трансформацію освітнього процесу у закладах вищої освіти, зміну акцентів у бік самостійної підготовки студентів. Усе більшої популярності в сучасних умовах набуває змішане навчання, що реалізується через поєднання традиційних та електронних технологій.

У законі України “Про вищу освіту”, “Про освіту”, у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), концепції “Нова українська школа”, у Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти визначено стратегічні напрями розвитку української освіти, що є методологічними орієнтирами професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Сучасний учитель має бути не тільки готовим до самостійного здобування знань, постійного підвищення власної кваліфікації, але й навчити учнів працювати самостійно з великими обсягами інформації, орієнтуватися в ній, аналізувати її, виявляти достовірність/недостовірність. Це зумовлює необхідність формування у студентів умінь самостійно розробляти алгоритми засвоєння, закріплення, узагальнення і систематизації теоретичного матеріалу, що швидко оновлюється, використання здобутих знань задля розв’язання різноманітних навчальних і життєвих завдань, умінь працювати в команді. У цьому контексті важко переоцінити роль змішаного навчання.

Важливість і доцільність застосування змішаного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти – площина наукових візій зарубіжних та українських дослідників С. Березенської, В. Бикова, К. Бугайчука, І. Воронькової, О. Коротун, О. Кривоноса, К. Куна, В. Кухаренка, В. Олійника, Н. Морзе, Дарліна Пейнера, О. Рафальської, О. Спірина, А. Стрюка, Ю. Триуса, Роджера Шанка та інших.

Водночас під час студіювання наукових джерел з’ясовано, що й донині у лінгводидактиці не досить уваги приділено описовим теоретичним засадам упровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти, доцільності оптимального використання різноманітних моделей змішаного навчання під час підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, що вочевидь актуалізує обрану тему наукового дослідження.

Мета дослідження – аналіз та узагальнення літератури із зазначеної вище проблеми, уточнення поняття “змішане навчання”, обґрунтування дидактичного потенціалу змішаного навчання, що є цілеспрямованим процесом здобування знань, формування вмінь і навичок в умовах поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності на основі поєднання різних технологій задля досягнення мети освітнього процесу – формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Практика свідчить, що викладачі вишів активно використовують потенціал електронних засобів навчання (електронна пошта, соціальні мережі, хмарні технології, блоги, персональні сайти тощо) для спілкування і передачі інформації. Цей начебто хаотично-стихийний процес дав стимул для розвитку інноваційних педагогічних технологій. Упродовж останнього десятиріччя спостерігаємо трансформацію освітнього процесу у вишах, виокремлення різних типів навчання.

К. Бугайчук наводить висновки, зроблені фахівцями Sloan Consortium, згідно з якими можна виокремити такі різні типи навчання залежно від взаємодії його учасників і шляхів доставки навчального матеріалу:

- традиційне навчання (інформацію подано в усній або в письмовій формі, не використовуються інформаційно-комунікаційні технології, відсутня асинхронна взаємодія в освітньому процесі);
- навчання, підсилене дистанційними технологіями (до 30%), під час якого використовують здебільшого мережеві технології для доставки навчальних матеріалів і розв’язання організаційних проблем у межах традиційного навчання;
- змішане навчання, під час якого мережеві технології використовують не лише для доставки навчальних матеріалів, але й для виконання завдань, колаборації та іншої взаємодії. Очні зустрічі зведено до мінімуму;
- дистанційне навчання, під час якого вся навчальна діяльність і доставка навчальних матеріалів відбувається за допомогою мережевих технологій за відсутності очних зустрічей [1].

Виклики сьогодення, продиктовані пандемією та карантинними заходами, спричинили масове введення дистанційного навчання і загострили потребу вивчення особливостей дидактико-розвивального потенціалу,

застосування змішаного навчання загалом та під час фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури зокрема. На думку розробників рекомендацій, розміщених на сайті Міністерства освіти і науки України 24 червня 2020 року, “якісно впроваджене змішане навчання суттєво покращує освітній процес” [10, с. 23]. У вищезазначеному контексті слушним є порушення проблеми якісного впровадження змішаного навчання. Для цього необхідно визначити, що таке змішане навчання, у чому полягають його переваги, визначити проблемні зони задля того, щоб мінімізувати недоліки та максимально використати дидактико-розвивальний потенціал змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури.

У науковій літературі немає одностайності з-поміж дослідників щодо визначення цього терміну. До того ж науковці називають його по-різному: “змішане”, “комбіноване”, “гібридне”, що, вочевидь, пов’язано з особливостями перекладу з мови-донора. Інколи ототожнюють дистанційне і змішане навчання, хоча дистанційне навчання вже належним чином потлумачено не тільки в наукових студіях, але й у законодавчих документах. Положення про дистанційне навчання визначає його як “індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” [9].

На початку нового тисячоліття в закордонних джерелах траплялися такі визначення: “змішане навчання об’єднує живе навчання та веб-технології, наприклад, віртуальний клас, самопідготовку, спільне навчання, потокове відео, аудіо, текст” [1]. Але означене тлумачення, на нашу думку, не розкриває категорійної належності базового поняття, адже із нього не зрозуміло: змішане навчання – це метод чи засіб, чи технологія. Поєднання відео, аудіо та текстових матеріалів уже не є ексклюзивом у традиційній моделі навчання. У 2006 році було зроблено узагальнений висновок, що “змішане навчання передбачає очне навчання і навчання за допомогою комп’ютера” [1]. Це визначення сприяло уточненню поняття, проте не зняло питань щодо статусу змішаного навчання.

Цікавим ракурсом розгляду проблеми вирізняються міркування К. Лісецького у статті “Модель змішаного навчання в системі вищої освіти”, де автор визначає його як модель, про що свідчить назва. Водночас у тексті автор статті називає змішане навчання освітнім напрямом, системою і методом: “Blended learning, або змішане навчання – це освітній напрям, у рамках якого студенти мають змогу отримувати знання самостійно й очно з викладачем” [8; “за використання системи змішаного навчання студент має змогу оволодіти основними новими знаннями самостійно, використовуючи електронні ресурси, а на аудиторних заняттях закріплювати вивчений матеріал” [8]; “використання методу змішаного навчання повинно призвести до якісної зміни навчання” [8].

О. Кривонос вважає, що “змішане навчання – це освітня концепція, в рамках якої учень отримує знання і самостійно (онлайн), і очно (з викладачем)” [6]. У цьому визначенні акцентовано увагу на шляхах і джерелах здобування знань.

А. Фандєєва, називаючи змішане навчання технологією змін і трансформацій [13], визначає особливу роль змішаного навчання у сучасній системі освіти, оскільки воно радикально змінює освітній процес, трансформує традиційну роль його суб’єктів.

Центр інноваційної освіти “ПРО СВІТ” пропонує таке визначення: “Змішане навчання – це методика формальної освіти, згідно з якою учень/учениця засвоює одну частину матеріалу онлайн, частково самостійно керуючи своїм часом, місцем, шляхом і темпом навчання, а іншу частину матеріалу вивчає у шкільному класі. Водночас усі активності впродовж вивчення того чи того предмета логічно пов’язані між собою і, як результат, учень отримує цілісний навчальний досвід” [4]. Як ми бачимо, у цьому визначенні змішане навчання названо методикою формальної освіти.

Отже, дослідники по-різному визначають змішане навчання: як концепцію, технологію, модель, методику тощо.

Термінологічна неузгодженість і варіативність призводить до вільного вибору тлумачення поняття в кожному окремому дослідженні, демонструючи передусім авторську позицію. Дійсно, таку ситуацію можна пояснити складністю поняття, котре не може бути виражене однією думкою, та браком системних досліджень.

Звернення до лексикографічних джерел засвідчує, що слово “змішаний” означає “той, що складається з чого-небудь різного, різнорідного” (<http://sum.in.ua/s/zmishanyj>).

Згідно з “Педагогічним словником” С. Гончаренка, навчання – цілеспрямований процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини [2, с. 223].

Із цього випливає, що змішане навчання є цілеспрямованим процесом здобування знань, формування вмінь і навичок в умовах поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності на основі поєднання різних технологій задля досягнення мети освітнього процесу – формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Подібне визначення пропонує в кандидатській дисертації А. Стрюк: “... це цілеспрямований процес здобування знань, формування вмінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб’єктів освітнього процесу на основі взаємного доповнення технологій традиційного, елек-

тронного, дистанційного та мобільного навчання” [11, с. 29]. О. Коротун дотримується думки, що “процес, за якого традиційні технології поєднуються з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання, називають змішаним навчанням” [6, с. 117].

У монографії “Теорія і практика змішаного навчання” за редакцією українського науковця В. Кухаренка зазначено: “змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, набуття вмінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб’єктів освітнього процесу на основі впровадження і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання” [12].

Як ми бачимо, автори уточнюють означене визначення, не тільки називаючи технології, сукупність яких і забезпечує змішане навчання, але й наголошують на важливості самоконтролю студента, що підвищує його відповідальність за результати навчання. Не вдаючись до дискусій, ми будемо використовувати означене визначення.

Із наведених вище визначень випливає, що змішане навчання є методологією сучасного освітнього процесу, яка зумовлює поєднання традиційних і новітніх технологій, що допомагає реалізувати поставлені завдання внаслідок їх поєднання й змішування. Поєднання технологій можна вважати перевагою змішаного навчання. В. Кухаренко зі співавторами монографії вважають, що “змішане навчання дозволяє зробити більше з меншими витратами” [12, с.52].

На думку дослідників, змішане навчання сприяє розв’язанню таких актуальних завдань:

- розширення можливостей студентів з огляду на те, що змішане навчання дозволяє максимально врахувати їхні індивідуальні потреби, дозволяючи працювати у зручному темпі;
- формування суб’єктної позиції студента через підвищення його мотивації, самостійності, залучення до рефлексії та самоаналізу;
- персоналізація освітнього процесу: здобувачі освіти самостійно визначають мету і завдання, шляхи їх досягнення; в умовах змішаного навчання викладач стає не ретранслятором навчальної інформації, а фасилітатором, консультантом, що докорінно змінює його функції в освітньому процесі;
- забезпечення інтерактивної взаємодії викладача зі студентами, що сприяє конструюванню цілісного самоосвітнього процесу кожним студентом [12].

У цьому контексті доречно говорити про переваги змішаного навчання. Вивчення й аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що науковці та практики визначають багато переваг змішаного навчання. Узагальнено подамо і прокоментуємо окремі з них.

Важливою перевагою вважаємо те, що студент задалегідь готується до заняття, оскільки змішане навчання не передбачає пасивного слухання лекцій. Натомість студенти готуються задалегідь, під час заняття вони мають змогу уточнити окремі аспекти того чи того питання, порушеної проблеми, що розглядається, тощо. До того ж, здобуваючи інформацію за межами аудиторії, студенти мають змогу краще розподілити час. Наприклад, викладач пропонує опрацювати певні джерела для вивчення нової теми, після цього пропонує онлайн-тест, результати якого показують, наскільки добре опанували навчальний матеріал здобувачі освіти, які питання залишилися для них складними. Тож викладач має змогу продуктивно розподілити навчальний час, акцентуючи увагу на більш складному матеріалі. Студент опрацьовує матеріал у зручний для нього час, у зручному для нього темпі. Вочевидь, можна говорити про диференціацію освітнього процесу, оскільки здобувачі освіти опановують навчальний матеріал відповідно до власної освітньої траєкторії. Отже, здобувачі освіти стають активними учасниками освітнього процесу, що сприяє формуванню стійкої мотивації до опанування навчального курсу, що можна вважати ще однією перевагою змішаного навчання.

Науковці відзначають таку перевагу змішаного навчання, як робота в командах, оскільки “змішане навчання – це командний вид діяльності, котрий робить процес навчання соціальним і прозорим” [12, с. 56].

До переваг відносять також розширення можливостей діагностувальних засобів, оскільки можна використовувати як традиційні усні опитування (дають змогу опитати лише частину здобувачів освіти), письмові роботи (потребують часу для перевірки та повідомлення її результатів), так і само оцінювання та взаємооцінювання, котрі стають органічним складником сучасного освітнього процесу, а також комп’ютерні тести, що дозволяють студентам відразу побачити результати їх виконання. Це демонструє поступ кожного студента в опануванні кожної теми навчального курсу, дає змогу відразу побачити проблемні зони. Таким чином викладачеві легше тримати в полі зору успішність студентської групи загалом і кожного студента зокрема.

Ще однією перевагою змішаного навчання, на думку науковців, є “розширення навчання за межі однієї події” [12, с. 56]. Прокоментуємо це твердження. Під час змішаного навчання кожне заняття, проведене за межами аудиторії, дозволяє залучити за допомогою сучасних електронних платформ багатьох учасників освітнього процесу, які можуть слухати один одного, одночасно спілкуватися в чаті, ставлячи ті запитання, що виникають під час сприймання інформації відразу, а не в кінці заняття, як це робиться зазвичай на традиційній лекції. Відслідковування змісту повідомлень у чаті дає змогу викладачеві відразу реагувати на них, у разі потреби змінити темп, манеру викладу, дати додаткові пояснення. Крім того, студенти можуть скористатися можливостями Інтернет для кращого засвоєння тих чи інших відомостей. Наприклад, говорячи про орфографічні чи пунктуаційні правила української мови, немає потреби відтворювати зміст “Українського правопису”, оскільки студенти можуть відразу за гіперпосиланням відкрити його самостійно. До того ж

викладач має змогу давати завдання, зокрема тестові, що уможливить одночасно перевірку рівня засвоєного матеріалу та виявлення тих проблемних моментів, що викликають утруднення.

Як ми бачимо, відбувається зміна видів діяльності суб'єктів освітнього процесу: можна не просто прослухати новий матеріал у дистанційному режимі, але й обговорити його. Це формує у здобувачів освіти уміння працювати разом, аналітичні й комунікативні вміння, а також сприяє розвитку критичного мислення.

Нам видається, що стисло й точно особливості змішаного навчання сформулювала І. Воротникова, яка виокремлює такі: “необмежений зміст, урахування освітніх потреб, індивідуальний освітній маршрут кожної дитини, зміна ролі педагога від вертикального домінування до горизонтальної взаємодії і модерації, збільшення впливу не зовнішньої оцінки, а самооцінки та взаємооцінювання” [3, с. 16].

Загалом погоджуючись із думкою науковця, прокоментуємо і спробуємо уточнити означені положення, екстраполюючи їх в умови сучасної університетської освіти.

Особливу роль відіграє необмеженість змісту, що розширює межі традиційного заняття, адже студент здобуває інформацію не тільки від викладача та з підручників, як це відбувалося впродовж багатьох років у вишах. Нині студенту відкриті різноманітні електронні освітні платформи, сторінки спеціалізованих установ у соціальних мережах, наприклад, Інституту мовознавства НАН України, Інституту української мови НАН України, часописів “Дивослово”, “Українська мова і література у школі” тощо; матеріали конференцій, які відбулися останнім часом та оприлюднені в Інтернет, блоги та сайти, сторінки окремих науковців, учителів. Студент має змогу не лише ознайомитися з методикою проведення уроку з тієї чи іншої теми, але й переглянути уроки, проведені вчителями української мови та літератури, наявні в мережі. Здобувачі освіти спостерігають на практиці особливості застосування того чи того методу або прийому, визначають його ефективність/неефективність у кожному конкретному випадку, реакцію учнів тощо. Так вони готуються до проведення самостійних уроків, мають змогу побачити проблемні моменти та зануритися в мовознавчу теорію, щоб розібратися у складному матеріалі.

З огляду на зазначене вище можна вважати, що змішане навчання максимально враховує освітні потреби кожного здобувача освіти, оскільки всі студенти мають різний ступінь підготовки, тож під час змішаного навчання кожен має право самостійно обрати індивідуальний освітній маршрут.

У цьому випадку викладач стає модератором, консультантом, координатором освітнього процесу, що докорінно змінює його роль.

Особливо відзначимо, що в умовах дистанційного навчання збільшується вплив не зовнішнього оцінювання, а самооцінювання і взаємооцінювання студентів. Залучення їх до процесів оцінювання допомагає побачити свої сильні і слабкі сторони, спостерігати за динамікою власних досягнень.

Дослідники проблеми (К. Бугайчук, І. Воротникова, В. Кухаренко та інші) відзначають потужну роль змішаних курсів під час розв'язання низки актуальних проблем університету, викладацького колективу і студентства. Для університетів використання змішаних курсів допомагає подолати таку проблему, як нестача аудиторного фонду. Для викладачів такі курси можуть бути засобом підвищення рівня співробітництва, допомагають поєднувати навчальну та наукову діяльність, уможлиблюють використання новітніх технологій навчання задля підвищення якості. Для студентів змішані курси дають змогу поєднувати онлайн-навчання разом із соціально-навчальною взаємодією. Важливо, щоб змішане навчання задовольняло потреби студентів, тож критерієм відбору змішаних курсів має стати не використання новітніх технологій, які є трендами сучасного освітнього процесу, а максимальне врахування запитів і потреб здобувачів освіти. До того ж змішане навчання дає змогу викладачеві використовувати різні сервіси для цього. Студенти мають широкий вибір інформаційних джерел та інструментів для їх опанування. Із цього випливає, що змішане навчання відповідає вимогам і засадам особистісно орієнтованого навчання, але планування і реалізація змішаного навчання потребують неабиякої майстерності та обізнаності в інформаційних технологіях викладачів. Упровадження змішаного навчання потребує від педагогів оволодіння різноманітними комунікаційними сервісами, системами управління, спільною онлайн діяльністю тощо. Вони повинні вміти створювати навчальні матеріали, необхідні для забезпечення ефективності освітнього процесу. Особливої актуальності набуває формування в майбутніх учителів української мови і літератури здатності диференціювати завдання, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня.

Змішане навчання вважають інтеграцією формального та неформального навчання. Під час перебігу змішаного навчання можна виокремити кілька етапів: самостійне опрацювання навчальної інформації студентами, інтерактивне аудиторне заняття, виконання практичних та індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів, контроль. Студенти мають змогу вдома ознайомитися з теоретичним матеріалом, опрацювати його, переглянути відео. Під час лекції студенти обговорюють теоретичні положення, виконують практичні завдання, що потребують опори на опрацьований матеріал. Таким чином їх стимулюють до активної пізнавальної діяльності.

Однак кількість етапів, їхній перебіг залежать передусім від мети навчання, змісту навчального матеріалу та обраної моделі змішаного навчання.

З-поміж недоліків змішаного навчання І. Воротникова називає такі: відсутність або недостатність безпосереднього контакту суб'єктів освітнього процесу, додаткове навантаження на них через недостатню мотивацію та несформовані вміння самостійної роботи [3].

О. Кривонос та О. Коротун до недоліків змішаного навчання відносять “небажання багатьох учителів використовувати електронне навчання, низький рівень володіння технологіями вчителів та учнів, залежність від техніки та Інтернету. Слід відзначити, що впровадження змішаної форми навчання вимагає досить великих зусиль з боку вчителя” [7, с. 22].

Ми вважаємо, що наявність недоліків змішаного навчання, яке нещодавно увійшло в сучасну освітню практику, зумовлено відсутністю розроблених методик, але з часом науковцям і практикам вдасться мінімізувати або подолати недоліки. Нині перспективи покращення ситуації ми бачимо у виборі оптимальної моделі змішаного навчання, котра сприятиме кращому засвоєнню навчальної інформації, активному залученню всіх суб’єктів освітнього процесу до різних видів діяльності, а також зануренню майбутніх учителів української мови та літератури у професійний освітній простір.

Отже, змішане навчання є цілеспрямованим процесом здобування знань, формування вмій і навичок в умовах поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності на основі поєднання різних технологій задля досягнення мети освітнього процесу – формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Перспективи подальших досліджень бачимо у розробленні методичних рекомендацій для викладачів і студентів з реалізації різноманітних моделей змішаного навчання в освітньому процесі сучасного університету.

Використана література:

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54, вип. 4. С. 1-18. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / упор. Воротникова І.П. Київ: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2020. 48 с.
4. Змішане навчання: персоналізоване навчання кожного учня. URL: <http://prosvitcenter.org/zmishane-navchannya>
5. Коротун О.В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3(28). С. 117-129. URL : <http://ite.kspu.edu/home>.
6. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні : навч. Посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
7. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf>.
8. Лісєцький К. Модель змішаного навчання в системі вищої освіти. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf.
9. Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
10. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaJosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchanJniaJbookletsreadsJ2.pdf>.
11. Стрюк А. М. Теоретико-методичні засади комбінованого навчання системного програмування майбутніх фахівців з програмної інженерії: монографія. Теорія та методика електронного навчання. Кривий Ріг: Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Том VI. Вип. (6): спецвипуск “Монографія в журналі”. 286 с.
12. Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л., Олійник Н.Ю., Олійник Т.О., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г., Столяревська А.Л. Теорія та практика змішаного навчання : монографія; за ред. В.М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
13. Фандєєва А. Змішане навчання як технологія змін і трансформацій. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544.

References:

1. Buhaichuk K. L. Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvittii protses vyshchikh navchalnykh zakladiv. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. [Blended Learning: Theoretical Analysis and the Strategy of Implementation in to Educational Process of Higher Educational Institutions. Information Technologies and Methods of Education] 2016. V.54, Edition 4. P. 1-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3.
2. Honcharenko S. U. (1997) *Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid. 376 s. [in Ukrainian].
3. Dystantsiine ta zmishane navchannia v shkoli. Putivnyk. (2020) [Distant and Blended Learning at School. Guide book] / upor. Vortnykova I. P. Kyiv: Kyiv Borys Hrinchenko University. 48 s. [in Ukrainian].
4. Zmishane navchannia: personalizovane navchannia kozhnoho uchnia. [Blended Learning: Personalized Learning of Each Pupil] URL: <http://prosvitcenter.org/zmishane-navchannya>.
5. Korotun O. V. Metodolohichni zasady zmishanoho navchannia v umovakh vyshchoi osvity. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. [Methodological Principles of Blended Learning in Conditions of Higher Education. Information Technologies in Education] 2016. № 3(28). S. 117-129. URL: <http://ite.kspu.edu/home>
6. Kryvonos O. M. (2013) *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchanni: navch. Posibnyk* [Use of information and Communicative Technologies in Education: Study Guides]. Zhytomyr: Publishing House of I.Franko ZhsU, 182 s. [in Ukrainian].
7. Kryvonos O., Korotun O. Zmishane navchannia iak osnova formuvannia IKT-kompetentnosti vchytelia. [Blended Learning as the Base of Formation of the Teacher's IT-Competence] URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf>
8. Lisetskyi K. Model zmishanoho navchannia v systemi vyshchoi osvity. [The Model of Blended Learning in the System of Higher Education] URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_model.pdf.

9. Polozhennia pro dystantsiine navchannia. [Regulations on Distant Education] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
10. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity. [References as to Implementation of Blended Learning in Institutions of Pre-Higher and Higher Education] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaJosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchanJniaJbookletsreadsJ2.pdf>
11. Striuk A. M. (2015) Teoretyko-metodychni zasady kombinovanoho navchannia systemnoho prohramuvannia maibutnikh fakhivtsiv z prohramnoi inzhenerii: monohrafiia. Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia. [Theoretical and Methodical Principles of Combined Learning of System Programming of the Future Specialists in Program Engineering: Monograph. Theory and Methods of Electronic Education] Kryvyi Rih: Vydavnychiy viddil DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet», V VI. Edition (6): special edition «Monohrafiia v zhurnali». 286 s.
12. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiia [Theory and Practice of Blended Learning: monograph] (2016) / V. M. Kukharenko, S. M. Berezenska, K. L. Buhaichuk, N. Yu. Oliinyk, T. O. Oliinyk, O. V. Rybalko, N. H. Syrotenko, A. L. Stoliarevska; za red. V. M. Kukharenka. Kharkiv: «Miskdruk», NTU «KhPI», 284 s.
13. Fandieieva A. Zmishane navchannia yak tekhnolohiia zmin i transformatsii. [Blended Learning as the Technology of Changes and Transformations] URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544..

Gruba T. L. Application of blended learning in the process of training future teachers of Ukrainian language and literature

The article clarifies the concept and describes the didactic potential of "blended learning", which is a purposeful process of acquiring knowledge, skills and abilities in classroom and extracurricular activities based on different technologies to achieve the goal of the educational process – developing professional competence of future teachers of Ukrainian language and literature. It is determined that blended learning takes into account the individual needs of students, allowing them to work at a comfortable pace and mode; contributes to the formation of the subjective position of the student by increasing his/her motivation, independence, involvement in reflection and introspection. Based on the application of blended learning developed and described in detail by scientists, it can be divided into several stages: independent processing of educational information by students, interactive classroom, practical and individual tasks for independent work, control. It is proved that the course of the process depends on the purpose of learning, educational materials and the chosen model of blended learning.

The paper describes the shortcomings and advantages of blended learning in the educational process of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature. The advantages also include the expansion of diagnostic tools, as they can be used as traditional oral interviews, which allow to interview only part of the students; written works that take time to check and report its results; as well as self-assessment, peer review, which are becoming an integral part of the modern educational process, as well as computer tests that give students the opportunity to immediately see the results. The disadvantages of the application include the contrasting level of philologists' development of information and communication competence, which significantly affects the ability to successfully perform certain educational and cognitive actions and demonstrate the result.

The article states that blended learning will be a means of increasing the level of cooperation, will help combine educational and scientific activities, will allow the use of the latest technologies to improve the quality of learning. Further scientific research is needed to develop and update guidelines for teachers and students on the implementation of various models of blended learning in the educational process of a modern university.

Key words: *blended learning, distance learning, future teachers of Ukrainian language and literature, classroom and extracurricular activities, diagnostic teaching methods, advantages and disadvantages of blended learning, self-assessment, mutual evaluation.*

БІОЕТИЧНИЙ ТА ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ

У статті зроблена спроба розглянути педагогічну діяльність майбутніх магістрів медицини з позиції біоетики і деонтології, визначити біоетичний і деонтологічний зміст педагогічної (просвітницької) діяльності майбутніх магістрів медицини і його специфіку. Педагогічна діяльність майбутніх магістрів медицини – це один із значущих напрямів медичної практики, яка повинна здійснюватися лікарем на регулярній основі. Проблематика дослідження зумовлена недостатньою вивченістю біоетичного та деонтологічного аспектів педагогічно-просвітницького напрямку діяльності майбутніх лікарів на тлі активного біоетичного аналізу клінічних питань.

У статті розглянуті вимоги до особистості майбутніх магістрів медицини, що дають змогу реалізовувати просвітницьку діяльність з урахуванням принципів біоетики і деонтології. У структурі особистості майбутніх лікарів визнано значущим наявність здатності до біоетичного мислення і поведінки, яку розглянуто як складну багатокomпонентну якість, що пронизує всю діяльність лікаря і всі його професійні функції, зокрема педагогічну.

Розглянуто основні тенденції сучасної медицини, що впливають на біоетичний і деонтологічний зміст педагогічної діяльності майбутніх лікарів. До них належать: орієнтація на біопсихосоціальну модель здоров'я, цілісний і пацієнт-центристський підхід до пацієнта, визнання значущої ролі педагогічної, просвітницької та профілактичної діяльності в підтримці життя і здоров'я людини та опора на концепт «людська гідність» у реалізації педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я. Однією з найважливіших визначена проблема доступності для людини, яка звернулася до лікаря, інформації щодо здоров'я відповідального способу життя. Окреслена проблема пов'язана не лише з відкритістю власне інформації, а й зі способами її донесення. У цьому ключі важливим є пошук принципів, які б лягли в основу розробки педагогічних способів і засобів, що дозволяють особам, які звернулися за допомогою до лікаря, формувати необхідні для здоров'я відповідальної та здоров'язбережувальної поведінки уявлення і відповідним чином змінювати власну поведінку. Якісне забезпечення педагогічно-просвітницького процесу співвідноситься з біоетичними вимогами і дає змогу особистості пацієнта реалізувати право на доступ до інформації щодо здоров'я відповідального та здоров'язбережувального способу життя.

Ключові слова: педагогічна діяльність майбутніх магістрів медицини, біоетика, деонтологія, здоров'язбереження.

Не підлягає сумніву той факт, що до професії майбутніх магістрів медицини як лікарів висувуються вкрай високі вимоги, адже вони працюють з основоположною цінністю – людським життям. Тому залежно від статусу чи індивідуальних особливостей пацієнта лікар повинен поважати гідність людини (пацієнта), з якою він взаємодіє. У сучасному світі кількість професійних функцій, які виконують майбутні магістри медицини, істотно розширилася в зв'язку з розвитком біотехнологій та фармакології, а також з огляду на актуальні вимоги і стандарти надання медичної допомоги. Складність роботи лікаря спричинює можливість виникнення безлічі спірних питань, пов'язаних з конфліктами цінностей та інтересів (наприклад, під час обговорення актуальних на цей час проблем підтримки життя і добровільного відходу з нього, трансплантації органів, генетики, кордонів біомедичних досліджень тощо). Вирішення цих складних конфліктів, які не мають однозначних відповідей, вимагає вдумливого підходу, обговорення проблеми всіма так чи інакше залученими сторонами [1, с. 132].

Питання поведінки учасників лікувального процесу протягом багатьох століть хвилювали представників професійного співтовариства, філософів, науковців. Саме тому всю сферу докладання професійних сил лікаря наскрізь пронизують етичні вимоги. Як повинен вести себе лікар стосовно пацієнта та його сім'ї? Що він повинен робити? Чого робити не має права? Ці питання традиційно розглядалися в сфері медичної деонтології – сфері етики, яка регулює систему взаємовідносин лікарів з колегами і представниками немедичної громадськості – пацієнтами, їхнім найближчим оточенням [3, с. 175], обґрунтовує правила поведінки лікаря на основі лікарської моралі.

Деонтологію на сучасному етапі прийнято розглядати як частину біоетики [5, с. 117], що зачіпає передусім ширше коло питань і залучає до обговорення своїх проблем представників широкої громадськості. Нині біоетика розуміється як «сфера міждисциплінарних наукових досліджень», що «вивчає моральні аспекти взаємодії між пацієнтом і медиком» [4, с. 207], водночас вона є не лише «сферою знання», а й «соціальним інститутом» [4, с. 213]. Біоетика передбачає охоплення ширшого спектру проблем, пов'язаних з етичною стороною медицини, «піти» від суто корпоративної етики в сторону розгляду більш глобальних питань, що виникають під час зіткнення людини і біомедицини.

Питання біоетики та належної поведінки майбутніх магістрів медицини зустрічаються в сучасних дослідженнях все частіше, однак зазвичай більш активно вивчаються аспекти, пов'язані безпосередньо з клінічною діяльністю. Однак важливо пам'ятати, що майбутні магістри медицини згідно з актуальними вимогами повинні реалізовувати не лише власне клінічні функції (діагностика, лікування, реабілітація), а й сприяти здоров'я відповідальному та здоров'язбережувальному способу життя як пацієнтів (людей із певними захворюваннями), так і людей, які звернулися до фахівця (здорових людей або представників груп ризику за

станом здоров'я). Безумовно, цей напрям діяльності майбутніх магістрів медицини також вимагає детального розгляду крізь призму біоетики і деонтології. Однак питання біоетичного і деонтологічного змісту педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини на цей момент цілеспрямовано не досліджувалися, попри те, що окремі, побічно з цим пов'язані аспекти взаємодії лікаря і пацієнта, все ж знаходять своє відображення в сучасних дослідженнях.

Необхідно визначити, яким чином біоетика і деонтологія впливають на планування і реалізацію майбутніми магістрами медицини педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я; як це виявляється в реальній практиці лікаря і яких якостей вимагає від особистості медика.

Мета статті – визначити сутність і виявити специфіку біоетичного змісту педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини.

Методи дослідження: аналіз освітніх і професійних стандартів для сфери охорони здоров'я; аналіз вітчизняних і зарубіжних літературних джерел з питань педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини, біоетичних і деонтологічних підстав професійної діяльності лікаря.

Аналіз освітніх стандартів підготовки майбутніх магістрів медицини і професійних стандартів дає змогу зробити висновок про наявність різних напрямів у структурі їхньої професійної діяльності. Так, згідно з Галузевим стандартом вищої освіти підготовки на другому (магістерському) рівні в галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 222 Медицина, професійна діяльність лікаря спрямована на охорону здоров'я громадян шляхом забезпечення якісної медичної допомоги. У Стандарті відзначається, що майбутні магістри медицини повинні бути готовими до виконання таких видів професійної діяльності: діагностична, лікувальна, реабілітаційна, організаційно-управлінська, науково-дослідницька та психолого-педагогічна. Згідно зі стандартом психолого-педагогічна діяльність лікаря передбачає формування у населення, пацієнтів і членів їхніх сімей мотивації, спрямованої на збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я оточуючих [2].

Професійні стандарти практично всіх лікарських спеціальностей передбачають наявність професійної функції, пов'язаної з формуванням здорового способу життя і санітарно-гігієнічною освітою населення [6, с. 199]. Нині у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях все активніше піднімаються питання педагогічної, психолого-педагогічної діяльності лікаря, пропаганди здорового способу життя та створення програм, з цим пов'язаних [10], підвищення грамотності в сфері здоров'я [7], навчання людей, які вже зіткнулися з певним захворюванням, новим стилем життя, відповідного мислення і поведінки [13]. По суті, в розглянутих джерелах говориться про необхідність виконання майбутніми магістрами медицини педагогічної діяльності – цілеспрямованого навчання різних груп населення (пацієнтів, представників їхнього найближчого оточення, людей з груп ризику, здорових людей з метою профілактики), зорієнтованого на формування уявлень з питань охорони здоров'я та різних аспектів профілактики захворювань і їхнього лікування, на формування необхідних для збереження здоров'я умінь і навичок, а також розвиток відповідних цінностей і мотивації самозбережувальної поведінки і здоров'я відповідального способу життя. У межах такої діяльності майбутні магістри медицини, будучи фахівцями, що мають належну професійну підготовку, повинні пояснити людям, зазвичай далеким від медицини, правила поведінки в умовах захворювання і лікування, принципи здоров'я відповідальної поведінки, мотивувати їх на виконання всіх необхідних приписів та на ведення здорового способу життя. Таким чином, очевидна незаперечна значущість педагогічної діяльності зумовлена не лише практичними потребами охорони здоров'я і пильною увагою до неї з боку науковців, а й вимогами законодавства.

Реалізація педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини зорієнтована на вирішення таких завдань: формування у людей, які звернулися до лікаря, ціннісного ставлення до здоров'я і його заощадження; формування знань, умінь і навичок, необхідних для ведення здорового способу життя; забезпечення умов, що сприяють веденню здоров'я відповідального способу життя. Основними напрямками просвітницької діяльності є підвищення культури здорового способу життя у людей, що входять в групу ризику, а також у практично здорових людей; формування нового стилю життя в умовах лікування у людей, які страждають певним захворюванням; розробка і реалізація шкіл пацієнтів для людей з хронічними захворюваннями; узгодження зусиль з формування та забезпечення здоров'я відповідного способу життя пацієнтів з їхніми представниками (найближчим сімейно-родинним оточенням).

Таким чином, педагогічна діяльність, яка здійснюватиметься майбутніми магістрами медицини, є одним з найважливіших напрямів медичної практики, що дає змогу зберігати життя і здоров'я людям, які з певних причин звернулися до лікаря. Реалізація педагогічної діяльності – це важлива професійна функція, заперечення якої на теперішньому етапі розвитку суспільства неможливо. Відповідно, до неї висуваються такі ж високі вимоги, як і до інших професійних функцій у системі професійної діяльності майбутніх магістрів медицини.

Передусім пропонуємо виходити з твердження, що діяльність майбутніх магістрів медицини біоетична по суті, тому особистість повинна бути зорієнтована на виконання високих вимог професії. Професійна діяльність лікаря в професійному полі згідно з етико-деонтологічними нормами можливо завдяки формуванню здатності до біоетичного мислення і поведінки. Ця якість повинна регулювати роботу лікаря в різних ситуаціях, зокрема, в моменти, складні з біоетичної позиції, і знаходити своє вираження в реалізації різних професійних функцій, пов'язаних не лише з власне клінічними аспектами роботи, а й з її педагогічними аспектами.

Що ж повинно бути змістовно відображено в педагогічній діяльності майбутніх магістрів медицини згідно з вимогами біоетики і деонтології? У спробі відповісти на це питання є важливим розглянути низку тенденцій сучасної медицини, які накладають певний відбиток на зміст педагогічної діяльності майбутніх магістрів медицини:

1. Орієнтація на вимоги біопсихосоціальної моделі розуміння здоров'я [12], запропонованої Всесвітньою організацією охорони здоров'я як парадигмальної основи сучасної системи охорони здоров'я. Згідно з уявленнями ВООЗ здоров'я розуміється як стан біологічного, психологічного та соціального благополуччя [11], при цьому біопсихосоціальна модель є не лише певним керівництвом до практичної клінічної діяльності, а й її філософською основою [8, с. 580]. З огляду на це педагогічна діяльність спрямована на допомогу пацієнту у виявленні взаємозв'язку біологічних, психологічних і духовних джерел нездоров'я (недуги).

2. Холістичний (цілісний) підхід до пацієнта як до людини, а не просто носія певної патології, пов'язаний з біопсихосоціальною парадигмою здоров'я. Такий підхід значною мірою співзвучний вимогам гуманістичної педагогіки і передбачає розуміння зустрічі з пацієнтом як з особистістю, яка має унікальний досвід, уявлення про життя і здоров'я [9]. Одним з ефективних чинників реалізації такого підходу визнається навчання пацієнтів як спосіб задоволення потреб особистості пацієнта [17, с. 217].

3. Опора на основний концепт «людську гідність» як моральний стандарт взаємодії з пацієнтом, догляду за ним [6, с. 970] пов'язана з повагою пацієнта, його прав і можливостей. В плані педагогічної діяльності це виявляється в необхідності і обов'язковості надання пацієнту всієї інформації, яка може допомогти йому зберегти здоров'я. Тому актуальним також стає питання рівності – доступності інформації про здоров'я і способи його збереження для різних категорій людей. Слід зазначити, що така доступність повинна забезпечуватися не лише шляхом відкритості інформації, а й завдяки адекватному способу її донесення, згідно з можливостями пацієнта (його культурно-освітнім рівнем, лінгвістичним профілем, знанням мови, на якій транслюється інформація щодо здоров'я відповідальної та здоров'язбережувальної поведінки тощо) [14, с. 2029].

4. Суб'єкт-суб'єктний підхід до пацієнта і пацієнтоцентристськість як філософська основа професійної діяльності майбутніх магістрів медицини [16] сприяють визнанню пацієнта рівноправним учасником лікувального процесу і уможливають сприяння освіти пацієнта в аспекті культури здоров'я. Таким чином, пацієнтові надається можливість зайняти активну позицію і прийняти відповідальність за своє здоров'я і життя. З огляду на це видається важливою дискусія щодо допустимості маніпулювання інформацією «на благо пацієнта» і «підштовхування» його до прийняття певних рішень [15].

5. Визнання істотної ролі педагогічної діяльності в підтримці життя. Можливості, які надають сучасні біотехнології, зокрема в сфері продовження життя раніше безнадійним пацієнтам, зумовлюють значущість педагогічної діяльності, адже навчання цих людей тому, як жити в умовах «штучного життя», безпосередньо пов'язано з їхніми вітальними потребами. У низці захворювань пацієнт, не знаючи причин відвідування лікувальних процедур або правил харчування, може просто померти. Усвідомлення подібних фактів виводить розуміння педагогічної діяльності на новий рівень: вона сприймається не як другорядне доповнення до клінічної роботи магістрів медицини (лікарів), а як одна з ключових напрямів їхньої професійної діяльності, а в низці випадків відіграє ключову роль у реалізації права пацієнта на життя.

Висновки. Таким чином, згідно з вимогами біоетики і деонтології у плануванні і проведенні педагогічної діяльності, зокрема і в реалізації педагогічно-просвітницьких програм, шкіл пацієнтів, бесід з людьми, що звернулися до магістрів медицини, необхідне урахування всіх розглянутих тенденцій медицини (біопсихосоціальної парадигми здоров'я, холістичного підходу до пацієнта тощо), а також необхідно брати до уваги особистісні, психологічні та духовні потреби пацієнта і враховувати їхню роль у відхиленні від здоров'я відповідальної та здоров'язбережувальної поведінки.

Використана література:

1. Бачинська Л. Ю. Співвідношення медичної етики, медичної деонтології та біоетики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Право*. 2016. Вип. 37 (3). С. 131–134.
2. Галузевий стандарт вищої освіти підготовки на другому (магістерському) рівні Магістра у галузі знань 22 Охорона здоров'я за спеціальністю 222 Медицина. URL: <http://medicine.karazin.ua/resources/073814e7ee30dc3a320c9ab84ebb6a63.pdf>.
3. Деонтологія та етика в клінічній практиці: навч. посіб. / С. І. Треумова, Є. Є. Петров, Ю. Г. Бурмак, Т. А. Трибрат та ін. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 375 с.
4. Кундієв Ю. І. Антологія біоетики. Львів: БАК, 2013. 592 с.
5. Шапов Т. А. О взаимоотношении этики, деонтологии, биомедицинской этики и медицинского права. *Тверской Медицинский Журнал*. 2013. № 11. С. 114–124.
6. Andorno R. The dual role of human dignity in bioethics. *Medicine, Healthcare and Philosophy*. 2013. Vol. 16(4). P. 967–973.
7. Bitzer E. M., Sporhase U. Health Literacy and patient education in medical rehabilitation. 2015. Vol. 58 (9). P. 983–988.
8. Borell-Cario F., Suchman A. L., Epstein R. M. The biopsychosocial model 25 years later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. *The Annals of Family Medicine*. 2004. Vol. 2 (6). P. 576–582.
9. Branch W. T. Jr. Treating the whole patient: passing time-honoured skills for building doctor–patient relationships on to generations of doctors. *Medical Education*. 2014. Vol. 48. P. 67–74.
10. Broder J., Okan O., Bauer U., Bruland D. Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definition and models. *BMC Public Health*. 2017. 361 p.
11. Constitution of the World Health Organization. Basic Documents. Forty-fifth Edition. Supplement. Geneva. 2006. 20 p.
12. Engel G. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*. 1977. Vol. 196. P. 130–132.

13. Hult H., Lindblad Fridh M., Lindh Falk A., Thorne K. Pedagogical Processes in healthcare: an exploratory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. *Original research paper*. 2009. Vol. 22. P. 199–209.
14. Kumar G., Howard S. K., Kou A., Kim T. E. Availability and readability of online patient-education materials regarding regional anesthesia techniques for perioperative pain management. *Pain Medicine*. 2017. Vol. 18. Vol. 10. P. 2027–2032.
15. Reach G. Patient education, nudge, and manipulation: defining the ethical conditions of the person-centered model of care. *Patient Preference and Adherence*. 2016. Vol. 10. P. 459–468.
16. Smith F. Patient education materials from a person-centered perspective. Coping and co-design in colorectal cancer care. Doctoral thesis. Goteborg. 2016. URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/42350/1/gupea_2077_42350_1.pdf.
17. Zamenzadeh V., Jasemi M., Validzadeh L., Keogh B. Effective Factors in Providing Holistic Care. A qualitative Study. *Indian Journal of Palliative Care*. 2015. Vol. 21(2). P. 214–224.

References:

1. Bachynska L. Yu. Spivvidnoshennia medychnoyi etyki, medychnoyi deontolohiyi ta bioetyky [Medical ethics, medical deontology and bioethics correlation]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser.: Pravo* [Scientific Bulletin of Uzhhorod national university]. 2016. Vol. 37 (3). P. 131–134. [in Ukrainian].
2. Haluzevyy standart vyshchoyi osvity pidhotovky na druhomu (magisterskomu) rivni Magistra u haluzi znan' 22 Okhorona zdorovya za spetsialnistyu 222 Medytsyna [A branch standard of Higher education of Master training on a second (master) level in the branch of knowledge 22 Health Care on specialty 222 Medicine]. URL: <http://medicine.karazin.ua/resources/073814e7ee30dc3a320cab84ebb6a63.pdf>. [in Ukrainian].
3. Deontologiya ta etyka v klinichniy praktytisi [Deontology and ethics in a clinical practice] / S. I. Treumova, Ye. Ye. Petrov, Yu. H. Burmak, T. A. Trybrat etc. Poltava: «Firma «Technoservice», 2017. 375 p. [in Ukrainian].
4. Kundiyev Yu. I. Antologiya bioetyky [An anthology of bioethics]. Lviv: BaK, 2013. 592 p. [in Ukrainian].
5. Shamov T. A. O vzaimootnoshenii etiki, deontologii, biomedycynskoy etiki i meditsynskogo prava [About ethics, deontology, biomedical ethics and medical law correlation]. *Tverskoy Meditsynskiy zhurnal* [Tver Medical journal]. 2013. No. 11. P. 114–124. [in Russian].
6. Andorno R. The dual role of human dignity in bioethics. *Medicine, Healthcare and Philosophy*. 2013. Vol 16(4). P. 967–973.
7. Bitzer E. M., Sporhase U. Health Literacy and patient education in medical rehabilitation. 2015. Vol. 58 (9). P. 983–988.
8. Borell-Cario F., Suchman A. L., Epstein R. M. The biopsychosocial model 25 years later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. *The Annals of Family Medicine*. 2004. Vol. 2 (6). P. 576–582.
9. Branch W. T. Jr. Treating the whole patient: passing time-honoured skills for building doctor–patient relationships on to generations of doctors. *Medical Education*. 2014. Vol. 48. P. 67–74.
10. Broder J., Okan O., Bauer U., Bruland D. Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definition and models. *BMC Public Health*. 2017. 361 p.
11. Constitution of the World Health Organization. Basic Documents. Forty-fifth Edition. Supplement. Geneva. 2006. 20 p.
12. Engel G. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*. 1977. Vol. 196. P. 130–132.
13. Hult H., Lindblad Fridh M., Lindh Falk A., Thorne K. Pedagogical Processes in healthcare: an exploratory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. *Original research paper*. 2009. Vol. 22. P. 199–209.
14. Kumar G., Howard S. K., Kou A., Kim T. E. Availability and readability of online patient-education materials regarding regional anesthesia techniques for perioperative pain management. *Pain Medicine*. 2017. Vol. 18. Vol. 10. P. 2027–2032.
15. Reach G. Patient education, nudge, and manipulation: defining the ethical conditions of the person-centered model of care. *Patient Preference and Adherence*. 2016. Vol. 10. P. 459–468.
16. Smith F. Patient education materials from a person-centered perspective. Coping and co-design in colorectal cancer care. Doctoral thesis. Goteborg. 2016. URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/42350/1/gupea_2077_42350_1.pdf.
17. Zamenzadeh V., Jasemi M., Validzadeh L., Keogh B. Effective Factors in Providing Holistic Care. A qualitative Study. *Indian Journal of Palliative Care*. 2015. Vol. 21(2). P. 214–224.

Humeniuk V. V. Bioethical and deontological content of pedagogical activity of future masters of medicine

The article attempts to consider the pedagogical activity of future masters of medicine from the standpoint of bioethics and deontology, to determine the bioethical and deontological content of pedagogical (educational) activity of future masters of medicine and its specifics. Pedagogical activity of future masters of medicine is one of the important directions of medical practice which should be carried out by the doctor on a regular basis. The problems of the research are caused by insufficient study of bioethical and deontological aspects of pedagogical-educational direction of activity of future doctors on the background of active bioethical analysis of clinical issues.

The article considers the requirements for the personality of future masters of medicine, which allow to implement educational activities taking into account the principles of bioethics and deontology. In the personality structure of future doctors there are recognized the presence of the ability to bioethical thinking and behavior, which is considered as a complex multicomponent quality that permeates all activities of the doctor and all his professional functions, including pedagogical.

The main tendencies of modern medicine influencing the bioethical and deontological content of pedagogical activity of future doctors are considered. These include: focus on biopsychosocial model of health, holistic and patient-centered approach to the patient, recognition of the important role of pedagogical, educational and preventive activities in supporting human life and health and reliance on the concept of “human dignity” in the implementation of pedagogical activity in the system of Health Care. One of the most important is the problem of accessibility for the person who consulted a doctor, of information about health-appropriate lifestyle. The outlined problem is related not only to the openness of the information itself, but also to the ways in which it is conveyed. In this regard, it is important to find principles that would underlie the development of pedagogical methods and tools that allow people who seek medical help to form the necessary ideas for health-appropriate and health-preserving behavior and change their own behavior accordingly. Qualitative provision of the pedagogical and educational process is correlated with bioethical requirements and allows the patient's personality to exercise the right to access information on a health-appropriate and health-preserving lifestyle.

Key words: *pedagogical activity of future masters of medicine, bioethics, deontology, health-saving.*

Денисенко Н. Г., Марчук С. С., Борбич Н. В., Ковальчук І. Л., Чемерис І. В.

STEAM-СЕРЕДОВИЩЕ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Розглядається взаємозв'язок теоретичних аспектів дослідження щодо створення STEAM-середовища у закладах вищої освіти. Виявлено низку суперечностей, які виникають на державному рівні та пов'язані із відсутністю цілісного наукового дослідження з проблеми створення STEAM-середовища в теорії та практиці формування освітнього простору закладу вищої освіти. Визначено сучасні погляди, що слугують підґрунтям наведеного у статті авторського дослідження, а саме застосування теорії STEAM як нового підходу у фізичному вихованні, що репрезентує предмет інтересу і дослідників освітніх перетворень, і педагогів-практиків. Наведені дані наукових розвідок, проведених серед науково-педагогічних працівників одинадцяти закладів вищої освіти (95 – викладачі університетів і 52 – викладачі коледжів) з проблеми їхнього ставлення до формування інноваційного освітнього простору у сучасних закладах вищої освіти. Аналізується реалізація STEAM-підходу на прикладі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що здійснюють коледжі та університети. Зроблено спробу привернути увагу щодо доцільності введення в систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури концепції STEAM-освіти, які здійснюють реалізацію ідей STEM, що викликано переходом суспільства в цифрову епоху та активного розвитку у ньому спортивної індустрії. Розглянуто інноваційні можливості STEAM-простору в теорії та практиці фізичного виховання. Окреслено мету, діяльність та перспективи студентів педагогічних коледжів в умовах формування нового "STEAM-середовища". Встановлено зв'язок з прикладними аспектами використання цієї теорії в практиці підготовки професійно-мобільного учителя фізичної культури. Крім того, наведено авторське бачення визначення поняття "STEAM-середовище в теорії та практиці фізичного виховання".

Ключові слова: майбутній вчитель фізичної культури, заклад вищої освіти, STEAM-середовище, освітній простір, STEAM-простір, професійна мобільність, професійна підготовка, формування.

Проблеми, пов'язані із успішною професійною адаптацією майбутніх учителів в будь-якому новому для них середовищі, хвилювали не одне покоління дослідників освітніх перетворень. Такі питання є болючими і на цей час – коли виникають нові виклики як у суспільній практиці загалом, так і в її окремих галузях, зокрема у фізичній культурі та спорті.

Немає потреби говорити про те, наскільки актуальними для Нової української школи є дослідження у напрямку пошуку нових методів адаптації вчителя фізичної культури до сучасного освітнього простору, залучення його до надбань спортивної індустрії, виховання у душі сучасного ринку оздоровчо-освітніх послуг.

До найважливіших аспектів означеної проблеми можливо віднести процес успішної адаптації студентами до інноваційних процесів, що відбуваються у Новій українській школі. Одним із шляхів у вирішенні означеної проблеми є поширення STEAM-підходу у фізичному вихованні, оскільки головною перевагою STEAM-освіти для студентів є їх підготовка до реального життя.

Україна та її освітня система зазнають впливу інтеграційних процесів, які є головними ознаками сучасного світу. Нове в глобальній мережі освітніх послуг – це створення сприятливих умов для розвитку здорової особистості з новим типом мислення, спроможною, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення. Зазначена проблема набуває особливої популярності передусім у контексті формування майбутніх учителів фізичної культури, затребуваних сьогодні в Новій українській школі, здатних самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі й проблеми та відповідати за результати своєї діяльності [9].

Важливе значення у цьому контексті мають такі нормативні документи, як Конституція України (1996), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про фізичну культуру і спорт» (1993), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки та Концепція Нової української школи (2016), Укази Президента України «Про пріоритети розвитку фізичної культури і спорту в Україні» (2008) та інші.

Для формування нового покоління учителів фізичної культури основоположними стали праці, у яких розкриваються питання щодо модернізації змісту вищої освіти та стратегічних шляхів її оновлення (В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Дем'яненко, В. Кремень, І. Коцан та ін.); підготовки майбутніх фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту (Н. Белікова, М. Василенко, М. Данилевич, Р. Карпюк, Є. Приступа, Л. Сущенко та інші); формування професійної мобільності вчителя Нової української школи (Р. Пріма, В. Триндюк та інші); застосування STEM-освіти для формування культури інженерно мислення у дітей різного віку і статі (Д. Шулікін, К. Крутій, Т. Грицишина та інші).

Студіювання наукових праць і вивчення сучасного стану проблеми засвідчили відсутність цілісного наукового дослідження щодо створення STEAM-середовища в теорії та практиці формування освітнього простору майбутніх учителів фізичної культури. Ці обставини дали можливість виявити низку суперечностей, які виникають на державному рівні: між зростаючими потребами суспільства у вчителів фізичної культури,

здатних до спрямування освітнього процесу в русло дитиноцентризму, та недостатнім його урахуванням у створенні освітнього середовища закладу вищої освіти на основі єдності принципів зв'язку теорії з практикою, вибору власної освітньої траєкторії, креативності, соціальної активності, освітньої рефлексії, професійної мобільності, міждисциплінарної інтеграції.

Тому **мета статті** – окреслити всебічні аспекти STEAM-освіти та висвітлити практичні питання реалізації STEAM-простору у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Акронім STEM (від англ. Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інженерія, проєктування, дизайн, Mathematics – математика) визначає характерні риси відповідної дидактики, сутність якої виявляється у поєднанні міждисциплінарних практик і орієнтованих підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін. Водночас у STEM активно включається сукупність творчих, мистецьких дисциплін, що об'єднані загальним терміном Arts (позначення відповідного підходу – STEM andArts). Актуальними напрямками STEM andArts є гармонійний фізичний розвиток, естетичний розвиток, дизайн, архітектура та естетика рухів тощо. Останнім часом у європейському науковому дискурсі наголошується на важливості всіх дисциплін, використанні міждисциплінарних підходів STEAM (літера A – All – всі) і поєднанні природничо-наукових з іншими навчальними дисциплінами, які вивчаються у школі. Слід зауважити, що практично всі експерти, що здійснювали аналіз феномену економічного ривка країн Південно-Східної Азії та Японії, незмінно вказують на вмиле, раціональне використання інтелектуальних ресурсів. Тут і зростання освітнього рівня всього населення, і зразкова постановка системи освіти в усіх її ланках, і, нарешті, формування відповідного освітнього простору у процесі підготовки вчителя [9].

Теза А. Смолюка про те, що продуктивним у цьому контексті є те, що, крім класичних варіантів, слід використовувати новітні, наприклад, “мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи студентів; виділення окремих приміщень з відкритим освітнім простором (для створення реального освітнього середовища); планування і дизайн освітнього простору закладу освіти, яке спрямоване на розвиток особистості і мотивації її до навчання, стала також ключовою для подальшої наукової концепції щодо формування мобільного вчителя фізичної культури” [6, с. 46]. Важливою є наукова позиція дослідника і про те, що “організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових STEM і IT-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів професійно-орієнтованих дисциплін” [6, с. 46]. Якщо відповідно до Концепції Нової української школи в такому середовищі перебуватимуть учні, то неминуче зростають вимоги до організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

За STEAM-методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Студенти вчаться знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо зараз шляхом спроб та помилок. На відміну від класичної освіти, за STEAM студент отримує набагато більше автономності. STEAM –простір – це категорія, яка визначає відповідну педагогічну технологію формування розвитку пізнавально-розумових і творчих якостей майбутніх учителів фізичної культури, рівень яких визначає конкурентну здатність на сучасному ринку оздоровчо-освітніх послуг, що демонструє рис. 1.

Як засвідчують результати аналізу наукової літератури, для того, щоб освітній простір закладу освіти став розвивально-творчим середовищем для нового покоління вчительських кадрів, воно має набути таких властивостей:

– гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови, відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства [5, с. 301];

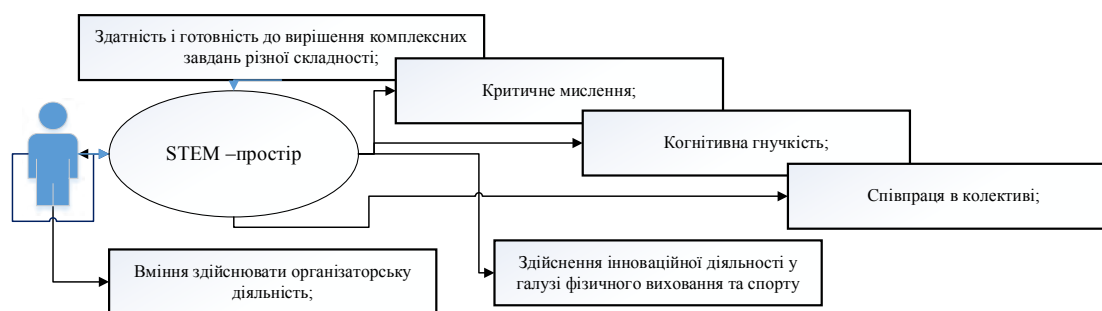


Рис. 1. Можливості STEAM-простору в теорії та практиці фізичного виховання

– дидактичного перетворення початкових дисциплін [1, с. 88].

Для ґрунтовного розкриття такої педагогічної умови, як організаційно-педагогічні аспекти STEAM-освіти в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, нами було проведено анкетування 146 викладачів з одинадцяти закладів вищої освіти України (95 – викладачі університетів і 52 – викладачі коледжів).

За допомогою анкетування було з'ясовано, чи спрямовують викладачі свої зусилля на формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури в умовах закладу вищої освіти через ство-

рення STEAM-середовища. Ми отримали наступні результати: 53,30% респондентів вважають, що так; ще 27,43% – швидше так, ніж ні; 13,92% – швидше ні, ніж так та 5,34% – не змогли відповісти (рис. 2).



Рис. 2. Відповіді викладачів, опитаних щодо формування професійної мобільності в умовах закладу вищої освіти, (%)

Цікавий той факт, що респонденти з Харківського державного вищого училища фізичної культури №1 і Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу майже одноголосно стверджували, про докладання зусиль для формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури через застосування STEAM-середовища, яке розвиває креативний напрям, втілює синтез мистецтва та спортивної науки. У той же час у Луцькому коледжі рекреаційних технологій і права 50,16% опитаних викладачів вказали на те, що вони вважають це лише природнім процесом.

Слід зауважити, що формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, які будуть конкурентоспроможними на ринку оздоровчо-освітніх послуг, потребує широкого застосування інтерактивних методів і нестандартних форм навчання. Вважаємо, що традиційні методи не дозволяють здійснювати підготовку майбутніх фахівців з конструкторським типом мислення. Тому слід запроваджувати в освітній процес новітні STEAM-освітні технології.

Ми поділяємо думку М. Турянської та О. Барної про те, що "Майбутнє – за міжпредметних інтеграцією...", "...сьогодні діти отримують фрагментарні знання, які можна порівняти з пазлами. І лише у небагатьох учнів ці "пазли" складаються в єдину "картину" світу"; "...завдання закладу вищої освіти – підготувати (і швидко перепідготувати) педагогів, які б уже сьогодні-завтра могли реалізовувати STEAM-освіту і допомогли середній школі організувати таке навчання "не політерно" (коли кожна наука з системи STEAM – окремо), як це часто спостерігається нині, а саме в комплексі" [7, с. 87].

За допомогою анкетування ми спробували визначити, чи спрямовують свої зусилля викладачі на оновлення освітнього середовища закладу вищої освіти для забезпечення формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури; які інноваційні форми навчання, поряд із традиційними, використовують викладачі у роботі зі студентами. Респондентам пропонувалося надати відповіді щодо застосування поряд з традиційними формами навчання таких форми, як інтегровані STEAM-проекти, кейс-метод, проблемно-ігрові методи з моделюючим ефектом, бінарні-лекції-диспути (дебати), дуальні форми з використанням фребель-педагогіки та оздоровчо-театральна педагогіка та ін.



Рис. 3. Відповіді викладачів щодо створення STEAM-освітнього середовища у закладі вищої освіти, (%)

Результати опитування викладачів різних закладів вищої освіти показали: 59,44% респондентів зовсім не застосовують STEAM-освіту у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури; 15,80% – інколи використовують; і лише 17,68% опитаних регулярно використовують цей вид освіти на практиці (рис. 3).

Результати опитування викладачів різних закладів вищої освіти показали: лише 41,68% респондентів регулярно використовують кейс-методи у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури; 37,5% – інколи використовують цю технологію; 13,90% – зовсім не використовують цю форму навчання (рис. 4). Отже, лише 41,68% опитаних респондентів використовують кейс-метод, який виступає як специфічний різновид проектної технології, у якому відбувається формування проблеми та шляхи її вирішення на підставі кейса.

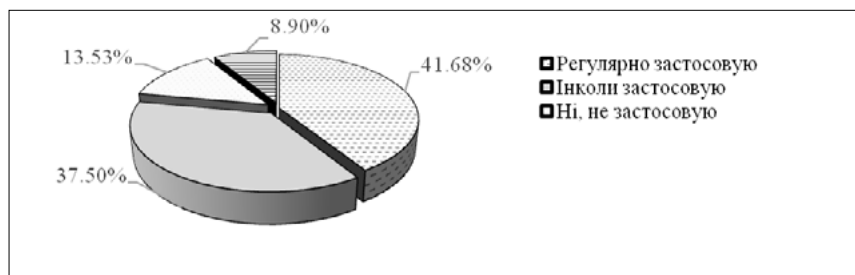


Рис. 4. Відповіді викладачів щодо використання кейс-методів у процесі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, (%)

Ми запитали у викладачів “Чому ж за останній рік STEAM-освіта стала трендом в Україні?”. На думку викладачів, це тому, що: STEAM-освіта розвиває креативний напрям, втілює синтез мистецтва та науки; STEAM-освіта поєднує в собі два напрями освіти (природничо-наукового компоненту та інновацій); вона допомагає опанувати дисципліни не відокремлено, а за допомогою інтеграції всіх професійно-орієнтованих дисциплін у єдину систему навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ми висвітили виключно загальні особливості протікання процесу формування STEAM-простору у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Слід зауважити, що STEAM-освіта як одна із перспективних технологій формування нового покоління вчительських кадрів для потреб Нової Української школи сприяє активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості вчителя фізичної культури. Ми пропонуємо під STEAM-середовищем в теорії та практиці фізичного виховання розуміти сукупність умов виникнення, наповнення та реалізації процесу навчання і наявності зворотного зв'язку, у результаті чого формується вчитель нового покоління з яскраво вираженим критичним мисленням і когнітивною гнучкістю, здатний до вирішення комплексних завдань різної складності, готовий до співпраці у колективі та здійснення інноваційної діяльності у роботі за фахом.

Доцільним вбачаються подальші напрями дослідження, пов'язані з поглибленням фундаментальних для теорії формування нового професійно-мобільного вчителя фізичної культури питань щодо характеристики STEAM-середовища, уточнення його складу та властивостей, впливу на стан адаптації майбутніх учителів фізичної культури до інноваційних процесів, що відбуваються у Новій українській школі.

Використана література:

1. Биков В. Ю., Білоус О. В., Богачков Ю. М. та ін. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
2. Денисенко Н. Г. Формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури: методологічний аспект. Серія 2. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури в контексті професійної мобільності (методологічний аспект) : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 172 с.
3. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
4. Ковальчук Н. П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу. Умань, 2007. 123 с.
5. Пріма Р. М. Модель формування професійно мобільного вчителя: постановка проблеми. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2009. № 3. С. 301–306.
6. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 208 с.
7. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / ред. Н. Ничкало. Кривий Ріг, 2011. 439 с.
8. Турянська М. М. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до спортивно-масової роботи в загальноосвітніх школах України (друга половина ХХ початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2018. 287 с.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-19. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 02.02.2021).
10. Richards J.S. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 82 p.

References:

1. Bykov V. Yu., Belous O. V., Bogachkov Yu. M. and others. (2010) *Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti v systemiosvity Ukrainy : metod. Rekomendatsii* [Fundamentals of standardization of information and communication competencies in the education system of Ukraine: method. Recommendations]. Kyiv: Attica. 88 p. [in Ukrainian]
2. Denysenko N. G. (2020) *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury: metodolohichnyi aspekt* [Formation of professional mobility of future teachers of physical culture: methodological aspect]. *Seriia 2. Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury v konteksti profesiinoi mobilnosti (metodolohichnyi aspekt) – Series 2. Training of future teachers of physical culture in the context of professional mobility (methodological aspect): teaching method. way*. Lutsk: Vezha-druk. 172 p. [in Ukrainian]
3. Zakharchenko V. M., Lugovy V. I., Rashkevich Y. M., Talanova J. V. (2014) *Rozroblennia osvitynih prohran. Metodychni rekomendatsii* [Development of educational programs. Methodical recommendations]. Kremen V. G. Kyiv: State Enterprise “Priorities”. 120 p. [in Ukrainian]

4. Kovalchuk N. P. (2007) Rivni profesiinoho samovdoskonalennia osobystosti studentskoi molodi pedahohichnoho koledzhu [Levels of professional self-improvement of the personality of student's youth of pedagogical college]. Uman. 123 p. [in Ukrainian]
5. Prima R. M. (2009) Model formuvannia profesiino mobilnoho vchytelia: postanovka problemy [Model of formation of a professionally mobile teacher: problem statement]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Seriya: Pedahohika – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. V. Hnatiuk. Series: Pedagogy.* 3. pp. 301–306. [in Ukrainian]
6. Smolyuk A. I. (2018) Profesiinyi samorozvytok maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v osvithomu seredovyschi pedahohichnoho koledzhu [Professional self-development of future primary school teachers in the educational environment of the pedagogical college]. Candidate's thesis. Lutsk. 208 p. [in Ukrainian]
7. Sushentseva L. (2011) Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: the oryand practice]. Kryvyi Rih. 439 p. [in Ukrainian]
8. Turyanska M. M. Preparation of future teachers of physical education for sports and mass work in secondary schools of Ukraine (second half of the XX beginning of the XXI century) Candidate's thesis. Kyiv. 2018. 287 p. [in Ukrainian]
9. Proosvitu : Zakon Ukrainy [About education, Law of Ukraine] (2017) № 2145-19. Retrieved from URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (access date: 02.02.2021). [in Ukrainian]
10. Richards J. S. (2006) Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press. 82 p.

Denysenko N. H., Marchuk S. S., Borbych N. V., Kovalchuk I. L., Chemerys I. V. STEAM-environment in the theory and practice of the educational space formation of future teachers of physical education

The interrelation of theoretical aspects research on the creation of STEAM-environment in higher education institutions is considered. A number of contradictions have been identified that arise at the state level and are related to the lack of a comprehensive scientific study on the creation of STEAM-environment in the theory and practice of the educational space forming of higher education. The modern views that serve as the basis of the author's research presented in the article are identified, namely the application of STEAM theory as a new approach in physical education, which represents the subject interest of educational transformations researchers and teachers-practitioners. The data of scientific researches carried out among scientific and pedagogical workers of eleven higher education institutions (95 – university teachers and 52 – college teachers) on the problem of their attitude to the formation of innovative educational space in modern higher education institutions are given. The implementation of the STEAM approach is analyzed on the example of training future physical education teachers in colleges and universities. An attempt is made to draw attention to the feasibility of introducing the concept of STEAM education in the system of training future physical education teachers, who continue to implement the ideas of STEM, caused by the transition society to the digital age and active sports industry development. There are considered the innovative possibilities of STEAM-space in the theory and practice of physical education. The purpose, activity and prospects of pedagogical colleges students in the conditions of the new "STEAM-environment" formation are outlined. It has been established the connection with the applied aspects of this theory using in the practice of training a professional-mobile physical education teacher. In addition, the author's vision of the "STEAM-environment in the theory and practice of physical education" definition is given.

Key words: future teacher of physical education, institution of higher education, STEAM-environment, educational space, STEAM-space, professional mobility, professional training, formation.

УДК 374.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.11>

Євтухова Т. А., Левіт Д. А.

**НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ
КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ**

Стаття присвячена обговоренню проблеми неформальної освіти педагогів у контексті реалізації концепції освіти впродовж життя. Зазначено, що прискорений темп життя, динаміка соціальних та економічних процесів призводять до швидкого старіння знань. Формальна освіта, яку дають університети, інститути, академії, фахові коледжі, не готова реагувати на запити сьогодення. Для педагога, стратегічною метою якого є презентація знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціокультурних кодів, сучасна актуальна інформація є важливою. Одним із можливих варіантів набуття сучасних актуальних компетентностей є неформальна освіта, що надає можливість педагогам навчатись упродовж життя. На підставі аналізу наукового дискурсу досліджено проблему освіти впродовж життя. Підкреслено, що освіта впродовж життя має дуальний характер, оскільки спрямована на розвиток професійних компетентностей педагога і сприяє його саморозвитку. Основою для розвитку положень неформальної освіти стали концепції відомих іноземних психологів й педагогів. Під неформальною освітою педагога розуміється цілеспрямована освітня діяльність, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб, удосконалення професійних компетентностей, набуття й розвиток особистісних якостей, цінностей, способів мислення. Підкреслено, що вона надає широкі можливості набуття компетентності у будь-який час, у будь-якому місці, у будь-якій формі, у будь-якому віці. Відзначено, що привабливою неформальною освіту робить те, що вона є усвідомленим, самокерованим, побудованим на внутрішній мотивації

процесом. Під час навчання в межах неформальної освіти педагог може самостійно будувати власну індивідуальну траєкторію особистісного й професійного розвитку. Установлено традиційні форми реалізації неформальної освіти педагогів. Розкрито ідею EdCamp як практичного майданчика для обміну інноваційними ідеями, новаторськими методами і технологіями навчання. Досліджено роль провайдерів освітніх послуг у задоволенні освітніх потреб педагогів.

Ключові слова: неформальна освіта, формальна освіта, педагог, освіта, освіта впродовж життя, знання, компетентність, індивідуальна траєкторія професійного розвитку.

Динамічні перетворення в сучасному житті, значний темп науково-технічного прогресу, процеси глобалізації та євроінтеграції, відкритість географічних, економічних, наукових кордонів детерминували процес постійного старіння знань фахівців. Відповідно до теорії “напіврозпаду компетентності”, розробленої соціологом П. Берто, через масову інформатизацію та комп’ютеризацію суспільства, накопичений обсяг знань із кожним роком збільшується в геометричній прогресії, а відтак більша частина знань, набутих під час навчання, стає неактуальною. Заклади вищої освіти через негнучкість та консервативність своєї системи продовжують готувати фахівців для майбутнього, використовуючи зміст, форми, методи, прийоми навчання минулого, тому формальна освіта виявляється не готовою реагувати на запити сьогодення.

У контексті вищевикладеного особливої актуальності набуває концепція безперервної освіти або освіти впродовж життя (lifelong education), що покликана забезпечити “рівний доступ до якісної освіти для тих, хто навчається ... хто має бажання, потребу (внутрішню, зовнішню) навчатись упродовж життя і хто має для цього можливості ...” [1]. Інструментом роботи педагогів є постійна презентація сучасних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціокультурних концептів, життєвого і професійного досвіду тощо. Якісна реалізація цієї генеральної стратегії можлива лише за умови постійного оновлення й поповнення вчителем свого професійного інструментарію. Таким чином, виклики і ризики соціального, професійного життя ставлять нові завдання перед освітою, яка повинна забезпечити неперервність, нелінійність, варіативність підготовки й перепідготовки тих, хто досяг результатів навчання, виражених у термінах компетентностей, під час здобуття формальної освіти й прагнення до постійного особистісного й професійного самовдосконалення через пошук інших форм навчання (неформальної, інформальної освіти) відповідно до вимог часу та життя.

Проблема реалізації концепції «освіти впродовж життя» знайшла своє відображення в наукових розвідках Н. Андрущенко, В. Бикова [1], А. Гончарука [2], Н. Дем’яненко, О. Локшиної, О. Маркозової [6], О. Овчарук, О. Огієнка [7], Т. Скорик та інших. Питання неформальної освіти було розглянуто в працях С. Зінченко, Л. Лук’янової [5], Н. Павлик [9], Н. Трамбовецької [10], Т. Ткач, О. Шапочкіна, Sh. Romi [14], J. Butvilè, D. Fantozzi тощо. Зважаючи на актуальність порушеної проблеми для української системи освіти в умовах модернізації та інтеграції до світового освітнього простору, різні аспекти неформальної освіти педагогів були висвітлені в працях В. Горленко [3], О. Ісаєвої [4], Л. Ніколенко, В. Одарченко, Т. Скорик, Т. Стукалової. Однак аналіз наукового дискурсу щодо зазначеної проблеми свідчить про недостатню розробленість питання висвітлення можливостей неформальної освіти педагогів як важливого складника освіти впродовж життя.

Метою статті є визначення можливостей неформальної освіти педагогів в контексті реалізації концепції освіти впродовж життя.

Аналіз наукового дискурсу доводить, що вербальна репрезентація концепту «безперервна освіта» виражена в таких номінаціях, як-от: “освіта дорослих” (*adult education*), “відновлювана освіта” (*recurrent education*), “перманентна освіта” (*permanent education*), “освіта протягом життя” (*lifelong education*), “навчання протягом життя” (*lifelong learning*), “продовжена освіта” (*continuing education*), “подальша освіта” (*further education*) та ін. [8]. Така широка сфера вживаності лексичних репрезентантів одиниць лексико-семантичного поля, на нашу думку, пов’язана з описом і дослідженням різних аспектів життєдіяльності людини та є синонімічною. У своєму дослідженні ми будемо послуговуватись терміном “освіта протягом життя”, що було задекларовано в “Меморандумі освіти протягом життя” (A Memorandum of Lifelong Education) [11], прийнятому в 2000 році на Лісабонському саміті Ради Європи.

За підтримки Ради Європи, Світового банку, недержавних світових організацій розроблено різні політичні, освітні ініціативи, які є “стратегічними маячками” для визнання результатів навчання, кваліфікацій і підтримки тих, хто навчається впродовж життя. Перелічимо декілька: Рекомендації ПАРЄ “Освіта поза навчальним закладом”, “Програма навчання протягом життя”, Загальноєвропейські рекомендації з питань оцінки рівнів кваліфікації для навчання впродовж всього життя тощо.

Ідея освіти впродовж життя виникла спочатку як ідея розвитку й вдосконалення професійних компетентностей фахівців, які завершили певний час назад заклад освіти та повинні відповідати вимогам ринку праці. На сьогодні вона містить також особистісний компонент – саморозвиток, самовдосконалення людини. Наведемо декілька прикладів. Освіту впродовж життя Л. Лук’янова розглядає як розвинуту систему освітніх практик, а навчальна діяльність є її невіддільним природним складником, оскільки забезпечує всебічний розвиток творчої особистості “... через послідовні етапи спеціально організованого навчання, що уможливорює сприятливі зміни її соціального статусу” [5, с. 44–45]. Досліджуючи проблему безперервної освіти, О. Маркозова наголошує на сукупності способів і форм здобуття, поглиблення та розширення базової освіти, професійних компетентностей і культури особистості; безперервна освіта формує та задовольняє

пізнавальні й духовні потреби людини, сприяє розвитку здібностей у межах закладів освіти або самоосвіти. Безперервна освіта розпочинається в дитсадку й триває доти, доки живе людина й прагне розвиватись у професійному плані [6, с. 200]. Розвідки О. Огієнко доводять, що освіта впродовж життя спрямована на самореалізацію особистості, оскільки її провідною ідеєю є розвиток суб'єкта діяльності та спілкування [7, с. 111].

Отже, поняття “освіта впродовж життя” педагога – це комплекс дидактичних інструментів, які дозволяють людині здійснювати сходинками освіти (дошкільний заклад освіти – заклад загальної середньої освіти – фаховий коледж / заклад вищої освіти – система перепідготовки кадрів та підвищення їхніх професійних компетентностей або повернення в заклад вищої освіти для здобуття іншої професії). Освіта впродовж життя має дуальний характер, оскільки спрямована як на вдосконалення й розвиток важливих для педагога компетентностей, так і сприяє його особистісному зростанню.

Основним механізмом забезпечення освіти впродовж життя є реалізація таких положень: забезпечення наступності змісту та координації навчальної діяльності на різних етапах освіти, що є продовженням попередніх; формування потреби й здатності особистості до самонавчання; оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів та програм; запровадження й розвитку дистанційної освіти; формування системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та вимог ринку праці [6, с. 200].

Освіта впродовж життя педагога складається з розмаїття видів освіти, що супроводжують професійне й особистісне життя кожної людини, а саме: формальної освіти, неформальної освіти, інформальної освіти [14, с. 258]. Подальша частина нашої статті присвячуватиметься висвітленню проблеми можливостей неформальної освіти в професійному й особистісному розвитку сучасного педагога.

Теоретичним і методичним підґрунтям наукових розвідок щодо проблеми неформальної освіти стали концепції таких дослідників: 1) Пауло Фрайре, який використовував метод «розв'язання проблем». В основі його підходу до освіти є переконання, що учнів потрібно спонукати критично думати над розв'язанням проблем – це їм допоможе впевнено приймати вірні для себе рішення і діяти відповідно до визначених маршрутів; 2) Говарда Гартнера, згідно з науковою ідеєю якого успіх набуття навчального досвіду залежить від залучення в освітньому процесі різних видів інтелектів (здібностей) учнів; 3) Малколма Ноулза, який розробив теорію навчання дорослих; 4) Девіда Колба, який стверджував, що кожне навчання повинно пройти цикл від набуття досвіду, аналізу досвіду, вивчення теорії до вправлення; 5) Берніса МакКарті, на думку якого учні використовують один чотирьох стилів навчання: творчий, аналітичний, динамічний або здоровий глузд [12, с. 9–10].

За визначення Європейського центру розвитку професійної освіти «неформальна освіта» – це навчання, засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значущий навчальний елемент, що зазвичай не завершується сертифікацією [13, с. 16]. Результати кластерного аналізу більше ніж 25 визначень поняття «неформальна освіта» дали підстави Н. Павлик сформулювати власне бачення наукової проблеми як процесу додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій [9, с. 14].

Здійснивши наукову розвідку іноземних і вітчизняних досліджень із проблеми неформальної освіти, А. Гончарук доходить висновків, що це організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних, у тому числі вікових (від раннього дитячого й аж до похилого віку), груп населення, що, проте, не надає легалізованого диплома. Спостереження науковця доводять, що неформальна освіта стосується всіх освітніх програм, що реалізуються поза формальною системою освіти, вона є добровільною, короткотривалою. Такі програми мають різну спрямованість, як-от: мультилінгвальну підготовку, набуття умінь критичного мислення, розв'язання конфліктних ситуацій, формування лідерських якостей й не вимагають попереднього навчання. Автор продовжує, що неформальна освіта не має затверджених державою програм, але відбувається за сприянням закладу освіти, іншими словами – це освіта в незалежній формі [2, с. 32–33].

Автори посібника для тренерів неформальної освіти розглядають досліджуване поняття як освіту, що необов'язково має організований і системний характер, може здобуватись поза межами навчального закладу (індивідуальні заняття з тренерами, репетиторами). Неформальна освіта не має вікових, професійних, інтелектуальних обмежень. Навчання не завершується присвоєнням кваліфікації та оцінюванням навчальних досягнень [10].

Таким чином, неформальна освіта педагога – це цілеспрямована освітня діяльність, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб, удосконалення професійних компетентностей, набуття й розвиток особистісних якостей, цінностей, способів мислення. Вона надає широкі можливості опанувати компетентності в будь-який час, у будь-якому місті, у будь-якій формі, у будь-якому віці. Такі можливості неформальної освіти роблять її привабливою, оскільки навчання стає усвідомленим, самокерованим, побудованим на внутрішній мотивації, що спонукає до формування власної індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога.

Здійснивши аналіз наукових джерел [3; 4; 9; 10], ми дісталися висновку, що неформальна освіта педагогів традиційно реалізується в таких формах: короткотривалі курси, тренінги, воркшопи, майстерні, семінари, лекції, майстер-класи, проектна діяльність, конференції, вебінари. Сьогодні таких заходів існує досить значна кількість: одні спрямовані на розвиток професійних компетентностей педагогів, розуміння процесу формування у здобувачів спільних ключових компетентностей, удосконалення знань про психолого-фізіологічні особливості учнів, інклюзивне освітнє середовище та інклюзивне навчання; інші – на розвиток особистості педагога відповідно до його власних пізнавальних інтересів, мотивів, переконань.

З 2015 року в Україні проводяться регіональні (не)конференції у форматі EdCamp. Ці заходи спрямовані на поширення інноваційних ідей, новаторських методів і технологій навчання, обмін професійним досвідом у педагогічній спільності, які прагнуть кращої якості знань для своїх учнів. EdCamp має демократичне підґрунтя, оскільки базується на принципах безкоштовності, незалежності й свободи ініціативи. Педагоги самостійно формують індивідуальну програму (не)конференції, обираючи тематику заходів, які б вони хотіли відвідати відповідно до своїх потреб та вподобань. Вони можуть вільно та безкоштовно відвідати заявлені лекції, воркшопи, тренінги, майстерні кращих світових та вітчизняних фахівців. Постійний обмін ідеями, досвідом, неперервний процес знайомства з різними людьми на EdCamp спричиняють появу так званого “ефекту довгого хвоста” – продовження обговорення ідей, кооперація після завершення заходу.

Особливої уваги вартий процес неформального навчання педагогів на дистанційних платформах. Сьогодні існує безліч онлайн-сервісів, таких як: студія онлайн освіти EdEra, український громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів Prometheus, освітній проєкт На урок, Ukrainian English Language Teacher Learning Platform, Coursera та інші. На цих платформах розміщені курси як вітчизняних, так і іноземних науковців, дослідників-практиків, готових поділитись своїми ідеями, досвідом. Так, наприклад, платформа Prometheus пропонує безкоштовні сертифіковані курси для педагогів: “Наука про навчання. Що має знати кожен учень?”, “Упровадження інновацій в школах”, “Медіаграмотність для освітян”, “Дизайн мислення в школі” та інші. На платформі студії онлайн-освіти EdEra є відкриті курси для вчителів рівня початкової освіти: “Курс для вчителів початкової школи”, “Робота вчителів початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами”. Окрім того, існує маса курсів, спрямованих на вдосконалення фахової компетентності вчителя-предметника. Ці курси дають педагогам можливість для постійного саморозвитку як професіоналів, особистостей, сприяють набуттю необхідних сучасних компетентностей, цінностей, способів мислення.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє нам дійти таких **висновків**. Сучасна формальна освіта повною мірою не задовольняє вимоги та потреби особистості в самореалізації особистісного і професійного потенціалу; вона не може забезпечити актуальними знаннями фахівців, оскільки знання мають стійку тенденцію до швидкого старіння. Неформальна освіта – це той ключ, який запускає механізм неперервного пошуку й генерування інноваційних ідей, творчості, самореалізації. Бути постійно в пошуку нового – це досить важлива якісна характеристика педагога ХХІ століття, який працює з сучасними дітьми в сучасному класі. Неформальна освіта надає педагогам безліч можливостей для побудови індивідуальної траєкторії освітнього і професійного саморозвитку, оскільки реалізується в різних формах, а також відсутні часові, локальні межі – можна вчитись будь-чому, будь-де, будь-коли. Це своєю чергою сприяє реалізації концепції освіти впродовж життя, що є індивідуальною для кожної людини.

Однак проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним в цьому напрямку може бути розробка нових форм, методів, технологій навчання педагогів у системі неформальної освіти.

Використана література:

1. Биков В. Ю., Ромашко І. М. Освітні системи із забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/11083958.pdf> (дата звернення 15.08.2021 р.).
2. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 31–36.
3. Горленко В. М. Неформальна освіта як чинник розвитку інформаційно-комунікативної компетентності вихователів дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка соціальної роботи»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 67–72.
4. Ісаєва О. Зміст і характеристика поняття «неформальна освіта педагога». *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2018. Vol. 1. С. 48–54.
5. Лук'янова Л. Б. Філософсько-педагогічна ідея освіти впродовж життя. *Освіта впродовж життя: вимоги часу* : зб. матеріалів VI Всеукр. читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук (26 трав. 2014 р., Київ). Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2014. С. 44–46.
6. Маркозова О. О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 2 (29). С. 198–205.
7. Огієнко О. І. Освіта впродовж життя як визначальна умова професійної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2013. Вип. 39. С. 108–111.
8. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. URL : <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення 15.08.2021 р.)
9. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2017. 164 с.
10. Трамбовецька Н., Іваник О., Гавінек-Дарагуля М. та ін. Ідеї, натхнення, рішення : посібник для тренерів неформальної освіти. Київ : Інша освіта, 2015. 71 с.

11. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата звернення 15.08.2021 р.).
12. Nonformal education (NFE). Information collection and exchange / publ. by the Peace Corps Center for Field Assistance and Applied Research. Washington, 2004. 90 p.
13. Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States / publ. by Cedefop. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 78 p.
14. Romi Sh., Schmida M. Non-formal education : a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*. 2009. № 39, P. 257–273.

References:

1. Bykov V. Yu., Romashko I. M. Osvitni systemy iz zabezpechennia ravnogo dostupu do yakisnoi osvity vprodovzh zhyttia (2008) [Educational systems for the ensure equal access to the quality the lifelong learning]. *Information Technologies and Learning Tools*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11083958.pdf> (zvernennia: 15.08.2021). [in Ukrainian]
2. Honcharuk A. Neformalna osvita doroslykh u krainakh YeS (2012) [Non-formal adult education in the EU]. *Pedagogical sciences*. 54. P. 31–36. [in Ukrainian]
3. Horlenko V. M. (2017) Neformalna osvita yak chynnyk rozvytku informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnoho navchalnoho zakladu [Non-formal education as a factor for development of information and communication competence of teachers in preschool educational facilities]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*. 1(40). P. 67–72. [in Ukrainian]
4. Isaieva O. (2018) Zmist i karakterystyka poniattia “neformalna osvita pedahoha” [Content and characteristics of the concept «Non-formal teacher education»]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 1. P. 48–54. [in Ukrainian]
5. Lukianova L. B. (2014) Filosofska-pedahohichna ideia osvity vprodovzh zhyttia [Philosophical and pedagogical idea of the lifelong education]. Lifelong education : the materials collection of the 6th All-Ukrainian Reading in honor of O. Dubynchuk (24 May 2014, Kyiv). Kyiv, Nizhyn : private enterprise Lysenko. P. 44–46. [in Ukrainian]
6. Markozova O. O. (2016) Navchannia vprodovzh zhyttia – neobkhidna peredumova dosiahnennia zhyttievoho uspikhu liudyny [Lifelong learning – an essential condition for success in life every person]. *The Bulletin of Yaroslav Mudryi National Law University. Series: Philosophy, philosophies of law, political science, sociology*. 2(29). P. 198–205. [in Ukrainian]
7. Ohienko O. I. (2013) Osvita vprodovzh zhyttia yak vyznachalna umova profesiinoi samorealizatsii osobystosti [Lifelong education as the determining condition of the professional personality self-realization]. *Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*. 39. P. 108–111. [in Ukrainian]
8. Osvita protiahom zhyttia: svitovyi dosvid i ukraïnska praktyka. Analitychna zapyska (2015) [Lifelong education : world experience and Ukrainian practice. Analytical note]. URL : <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/> (zvernennia: 15.08.2021). [in Ukrainian]
9. Pavlyk N. (2017) Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi : navchalnyi posibnyk [Theory and practice of non-formal education of the youth]. Zhytomyr : ZhDU. 164 p. [in Ukrainian]
10. Trambovetska N., Ivanyk O., Havinek-Darahulia M. ta in. (2015) Idei, natkhnennia, rishennia : posibnyk dlia treneriv neformalnoi osvity [Ideas, inspiration, solutions: a guide for non-formal education coaches]. Kyiv : Another education. 71 p. [in Ukrainian]
11. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities (2000). URL : https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. (accessed 15 Aug. 2021).
12. Nonformal education (NFE). Information collection and exchange (2004): publ. by the Peace Corps Center for Field Assistance and Applied Research. Washington, 90 p.
13. Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States (2007): publ. by Cedefop. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 78 p.
14. Romi Sh., Schmida M. (2009) Non-formal education : a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*. 39. P. 257–273.

Yevtukhova T. A., Lievit D. A. The non-formal teacher education in the context of implementing the concept of the lifelong education

The article is devoted to discussing the problem of the non-formal teacher education in the context of implementing the concept of lifelong education. It is noted that the accelerated pace of life, the dynamics of social and economic processes lead to rapid aging of knowledge. The formal education provided by Universities, Institutes, academies, and professional colleges is not ready to respond to the needs of the present. Relevant information is very important for the teacher whose strategic goal is to present knowledge, skills, value orientations, and socio-cultural codes. One of the possible options for the acquiring modern relevant competencies is the non-formal education, which provides opportunity for the teachers to learn throughout their lives. The problem of lifelong education is investigated based on the analysis of scientific discourse. It is emphasized that lifelong education has a dual character, since it is aimed at the developing the professional competencies of the teacher and contributes to his self-realization. The concepts of well-known foreign psychologists and teachers became the basis for the development of the non-formal education provisions. The non-formal education is understood as purposeful educational activities aimed at meeting various educational needs, improving professional competencies, acquiring and developing personal qualities, values, and ways of thinking. It is emphasized that it provides ample opportunities to acquire competencies at any time, in any place, in any form, at any age. It is noted that awareness, self-control and internal motivation of the student make the non-formal education more attractive. The teacher can independently build their own individual trajectory of personal and professional development during the training in the framework of the non-formal education. Traditional forms of implementation of the non-formal education of teachers are established. It is revealed the idea of EdCamp as a practical platform for exchanging innovative ideas, innovative teaching methods and technologies. It is studied the role of educational service providers in the meeting the educational needs of teachers.

Key words: non-formal education, formal education, teacher, education, lifelong education, knowledge, competence, individual trajectory of professional development.

УДК 378.017

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.12>

Житнухін К. П.

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано актуальність і стан розробленості проблеми, доцільність її дослідження, де визначальним результатом професійної підготовки майбутніх учителів є виховання їх відповідального ставлення до майбутньої професії, а кінцевим – виховання студентів у педагогічному закладі вищої освіти (сформованої особистості, відкритої до нового досвіду, активної, цілеспрямованої, з відповідальним ставленням до майбутньої професійної діяльності). Встановлено причини небажання і відсутності інтересу до майбутньої роботи у закладах загальної середньої освіти: невисокі кількісні результати зовнішнього незалежного оцінювання та уточнення сутності подальших професійних обов'язків, з'ясованих уже під час навчання в педагогічних закладах освіти.

Здійснено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел із досліджуваної проблеми, уточнено сутність і структуру ключових понять дослідження: “відповідальність”, “професійна відповідальність”, “формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів”. Зокрема, поняття “відповідальне ставлення до майбутньої професії студентів педагогічних університетів” розглядаємо як стійку якість особистості майбутнього педагога, що характеризується дотриманням вимог професійно-педагогічної діяльності, готовністю до ухвалення професійних рішень, усвідомленим визначенням оптимальних засобів досягнення результатів та передбачення можливих наслідків, що виявляється у взаємодоповнюваності таких якостей, як лідерство, дисциплінованість, вимогливість, організованість, почуття обов'язку, професіоналізм, компетентність, самостійність, ініціативність тощо.

Крім того, виокремлено чинники, що визначають вибір молоддю людиною певної професії та закладу освіти для її здобуття: основні уявлення про сутність обраної діяльності, її специфіку; інтерес до процесу та результатів професійної діяльності; узгодження сутності та результатів професії із життєвими очікуваннями; певний рівень психологічної готовності до визначення майбутньої професії як складника своєї життєдіяльності; ймовірність здобуття вищої освіти для обраної сфери професійної діяльності; виявлення здібностей до обраної професії.

Ключові слова: відповідальне ставлення, майбутня професія, студенти, заклади вищої освіти, професійні обов'язки, педагогічний заклад вищої освіти, формування відповідального ставлення до майбутньої професії.

Сучасне суспільство характеризується полярністю цінностей, неузгодженістю соціальних вимог із їхнім дотриманням у різних сферах діяльності українців та безвідповідальністю у виконанні професійних обов'язків. Відповідальність за дотримання правил та виконання професійних обов'язків – актуальна проблема сьогодення нашої держави не лише у контексті дотримання Закону України «Про освіту», який визначає метою освіти виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору і спрямування своєї діяльності на користь іншим людям та суспільству, але й у площині формування у громадян цієї якості з урахуванням постійно змінних соціальних умов функціонування галузі освіти. Заклади загальної середньої освіти потребують фахівців, які мають глибокі теоретичні знання, практичну підготовку, здатність бути виховним зразком для учнів.

Імплементация основних положень Законів України “Про освіту” (2017) та “Про вищу освіту” (2014), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), Концепції “Нова українська школа” (2016), Програми “Нова українська школа у поступі до цінностей” (2018) та інші також актуалізує проблеми виховних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, які загострюються в контексті корінних трансформацій усіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства.

Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні актуальності і стану розробленості проблеми та доцільності її дослідження, де визначальним результатом професійної підготовки майбутніх учителів є виховання їхнього відповідального ставлення до майбутньої професії, а кінцевим – сформована особистість, відкрита до нового досвіду, активна, цілеспрямована, з відповідальним ставленням до майбутньої професійної діяльності.

Передусім взірцева поведінка педагога має виявлятися у відповідальному ставленні до виконання професійних обов'язків, що й наголошується на нормативно-правовому рівні в указаних документах. Визначальним результатом професійної підготовки майбутніх учителів, на наше переконання, є виховання їх відповідального ставлення до майбутньої професії. Якість і зміст професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах педагогічного закладу вищої освіти постійно потребують дієвих механізмів удосконалення. Кінцевим результатом виховання студентів у педагогічному закладі вищої освіти має стати сформована особистість, відкрита до нового досвіду, активна, цілеспрямована, з відповідальним ставленням до майбутньої професійної діяльності.

Гострота цієї проблеми підтверджується ще й тим, що певний відсоток студентів не виявляє бажання та інтересу до майбутньої роботи у закладах загальної середньої освіти за таких причин: по-перше, внаслідок формального професійного вибору через невисокі кількісні результати зовнішнього незалежного оцінювання; по-друге, через уточнення сутності подальших професійних обов'язків, з'ясованих уже під час навчання у педагогічних університетах. Отже, виникає потреба під час професійної підготовки сформувати

відповідальне ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів. Нами встановлено, що більшість аспектів проблеми формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів не досліджено.

Аналіз нормативно-правових документів, вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, присвячених проблемам виховання або формування моральних цінностей (О. Власенко, О. Постильна та інші), формування у майбутніх фахівців ціннісного, свідомого ставлення до професійної діяльності (К. Власенко, Г. Косарева, Н. Лебедева, О. Луценко, Г. Тимошук та інші) показав, що проблема організації освітнього процесу у закладах вищої освіти в контексті виховання відповідального ставлення до майбутньої професії не досить вивчена. Нами також встановлено, що окремі аспекти зазначеної проблеми досліджувалися у контексті визначення психологічних засад здійснення виховного процесу в закладах загальної середньої і вищої освіти (І. Бех, В. Бодров, Г. Джумажанова, А. Ткачов та інші); проєктування виховного процесу ЗВО (І. Білецька, М. Гагарін, О. Коберник та інші), моніторингу та діагностування якості виховного процесу в закладах освіти (О. Бартків, І. Підлипняк, І. Сопівник та інші).

Оскільки підвищення рівня вихованості майбутніх учителів визначатиме рівень вихованості їх учнів, для яких вони стануть взірцем і прикладом моделі поведінки, формування їх відповідального ставлення до професії – одне з першорядних завдань організації і реалізації виховного процесу в закладах вищої освіти. На основі аналізу вітчизняного досвіду формування почуття відповідальності/відповідального ставлення до професійної діяльності майбутніх фахівців різних сфер встановлено, що виховання зазначеної якості узгоджується зі змістом та функціонуванням виховної системи закладу вищої освіти, тому що кожна професія має свою специфіку, що визначається насамперед освітнім середовищем відповідного закладу вищої освіти.

Водночас у зарубіжних дослідженнях виокремлено різні чинники формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів (М. Бокос (M. Bocoş), Е. Аврамідіс (E. Avramidis) та Б. Норвіч (B. Norwich), М. Дальгрєн (M. Dahlgren) та Е. Кіріак (E. Chiriac) та інші), причому значна увага концентрується лише на виявленні професійно-відповідального ставлення педагогів до певного виду чи напрямку діяльності.

Задля з'ясування сутності дефініції “формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів” ми насамперед проаналізували поняття: “відповідальність”, “відповідальне ставлення”, “студенти педагогічних університетів”, “майбутня професія студентів педагогічних університетів”, “ставлення до майбутньої професії”, “відповідальне ставлення до майбутньої професії” тощо. З'ясовано, що у психолого-педагогічних дослідженнях поняття “відповідальність” трактується не лише в контексті діяльності особистості та є синонімічним до поняття “обов'язок”, але й як почуття, критерієм сформованості якого є відповідність нормам і правилам, установленим суспільством.

Водночас дефініцію “відповідальне ставлення до майбутньої професії студентів педагогічних університетів” розглядаємо як стійку якість особистості майбутнього педагога, що характеризується дотриманням вимог професійно-педагогічної діяльності, готовністю до ухвалення професійних рішень, усвідомленим визначенням оптимальних засобів досягнення результатів та передбачення можливих наслідків. Нами встановлено, що вона виявляється у взаємодоповнюваності таких якостей, як лідерство, дисциплінованість, вимогливість, організованість, почуття обов'язку, професіоналізм, компетентність, самостійність, ініціативність тощо.

Позитивним є переконання більшості науковців у тому, що професійна відповідальність завжди повинна бути детермінована чітким дотриманням нормативно-правових засад галузі діяльності фахівця (в нашому випадку – професійної діяльності педагога у закладах загальної середньої освіти), тому майбутній педагог обов'язково має бути ознайомлений із посадовими обов'язками та інструкціями, основоположними у повсякденній роботі, та бути готовим до їх дотримання і виконання.

Для подолання проблем у формуванні відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів нами також виокремлено такі чинники, що визначають вибір молодою людиною певної професії та закладу освіти для її здобуття: основні уявлення про сутність обраної діяльності, її специфіку; інтерес до процесу та результатів професійної діяльності; узгодження сутності та результатів професії із життєвими очікуваннями, тобто того, настільки процес і результат обраної професії узгоджується з перспективною життєвою концепцією особистості абітурієнта (за умови, що він уже розробив первинну концепцію життя та обирає професію свідомо, а не абияк, за батьківською вимогою чи з інших несвідомих, вимушених причин); певний рівень психологічної готовності до визначення майбутньої професії як складника своєї життєдіяльності; ймовірність здобуття вищої освіти для обраної сфери професійної діяльності (інтелектуальний, творчий та інші потенціали, виражені передусім результатами ЗНО); вияв здібностей до обраної професії.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду роботи у закладах вищої освіти формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів ми визначаємо як цілеспрямовану та систематичну взаємодію учасників освітнього процесу ЗВО під час реалізації різних видів виховної діяльності через власне позааудиторну виховну роботу зі студентами у структурі виховної діяльності факультету та університету загалом; позааудиторну виховну роботу зі студентами в контексті вивчення навчальних дисциплін; виховуючого навчання – досягнення виховної мети освіти під час викладання навчальних дисциплін (аудиторної роботи).

За діагностики сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів нами визначено його змістові компоненти, виокремлено критерії та показники, охарактеризовано рівні зазначеної сформованості у студентів педагогічного університету.

З'ясовано, що професійна відповідальність особистості як психолого-педагогічна конструкція є показником компетентності, що характеризується такими компонентами: особистісними якостями, ідеалами та цінностями, поглядами та установками, поведінкою, професійною етикою, індивідуальним досвідом тощо.

Нами доведено, що виявом професіоналізму педагога є здатність свідомо, гнучко й мобільно займати різні позитивні професійні позиції на основі врахування інтересів учнів, застосовуючи адекватні методи виховної взаємодії. Професійна позиція педагога, зокрема, містить високий рівень самоприйняття, відповідальності, здатності сприймати професійну реальність такою, якою вона є, а також високий рівень позитивного налаштування на взаємодію з учасниками освітнього процесу, комунікативних навичок, що забезпечують трансляцію внутрішньої позиції педагога до оточуючих учасників освітнього процесу.

Для з'ясування рівнів сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів виокремлено такі критерії: мотиваційно-вольовий, когнітивний, поведінково-рефлексійний.

Рівень сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів за мотиваційно-вольовим критерієм визначається за такими показниками: виявлення відповідальної поведінки як професійної позиції; професійно-пізнавальний інтерес; потреба у професійному самовдосконаленні; усвідомлення значущості майбутньої педагогічної діяльності; позитивно-емоційне ставлення до майбутньої педагогічної професії та її суб'єктів.

Когнітивний критерій характеризує усвідомлення студентами сутності поняття "відповідальне ставлення до майбутньої професії педагога" та визначає рівень їх знань про сутність і прояви лідерства, дисциплінованості, вимогливості, організованості, почуття обов'язку, професіоналізму, професійної позиції, компетентності, самостійності, ініціативності, а також нормативно-правові засади відповідального ставлення до майбутньої професії педагога.

Для визначення рівня сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів за поведінково-рефлексійним критерієм використано такі показники: навички ефективної професійної взаємодії; відповідальні вчинки; адекватна оцінка та самооцінка; здатність до рефлексії своєї діяльності; вміння прогнозувати наслідки своєї поведінки.

Ми констатуємо, що формування відповідального ставлення до майбутньої педагогічної професії як елемент вихованості майбутніх учителів потребує якісної перебудови виховного процесу в педагогічних університетах. Дослідниками проблеми формування відповідального ставлення до професії переважно визначені умови, які не враховують недоліків та негативних чинників цього процесу, що знижує якість професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема ефективності реалізації виховного процесу в ЗВО (застосування авторських анкет, тестів, опитувальників із метою діагностики виховних чинників (перешкод та умов) формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів, самооцінки рівня сформованості зазначеної якості).

Значущим є той факт, що, наприклад, висновок про невідповідність сучасної реформи (концепції "Нова українська школа") реальній ситуації у закладах загальної середньої освіти студенти зробили лише на основі перебування на виробничій практиці та дискусій у засобах масової інформації. Передусім зазначене свідчить про соціальну активність та небайдужість нинішніх студентів до майбутньої професійної діяльності. На основі узагальнення результатів проведеного дослідження визначено такі причини переважання ситуативного та пасивного рівнів сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів: недостатній рівень їх умотивованості до самоосвіти, самореалізації і досягнення результативності праці; обмеженість напрямів та видів виховної роботи педагогічного університету (аудиторної, позааудиторної); традиційний підхід до застосування форм, методів, засобів виховної роботи з майбутніми педагогами.

Для покращення стану сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів нами розроблені педагогічні умови формування відповідної дефініції, як-от: цілеспрямована позитивна мотивація до самоосвіти, досягнення соціально значущих результатів праці та самореалізації; удосконалення змісту, застосування інноваційних форм і методів аудиторної та позааудиторної виховної роботи; набуття досвіду планування та організації професійної діяльності, мобільного ухвалення рішень у педагогічних ситуаціях.

Реалізацію педагогічних умов формування відповідального ставлення до майбутньої професії під час професійної підготовки студентів у педагогічному університеті забезпечено на глобальному (загальнолюдські цінності, складником яких є відповідальне ставлення до себе, до інших, до світу), державному/регіональному (цінності та інтереси держави, громади, місця проживання здобувачів освіти) та локальному (виховна концепція діяльності педагогічних університетів) рівнях.

Під час реалізації першої педагогічної умови встановлено зв'язок між цілеспрямованою позитивною мотивацією до самоосвіти, досягненням соціально значущих результатів праці, самореалізацією у професії та особистісними прагненнями студентів до діяльній взаємодії із суспільством із метою отримання схвальних результатів такої діяльності.

Суспільство, у свою чергу, визнає та заохочує, а також задовольняє особистісні потреби суб'єктів діяльності, зокрема студентів педагогічних університетів, за певною схемою: мотивація (бажання досягнути суспільно значущого результату праці) → потреба у суспільно значущій діяльності → освітня діяльність майбутніх педагогів → результат діяльності студентів → винагорода, задоволення від особистих і спільних результатів діяльності.

Доведено, що цілеспрямована позитивна мотивація забезпечується шляхом стимулювання інтересу до соціально значущих результатів праці, самоосвіти та самореалізації під час аудиторної/позааудиторної виховної роботи.

Крім того, нами встановлено важливість супроводу (методичного, матеріально-технічного, виховного) з боку науково-педагогічних працівників та адміністрації педагогічних університетів щодо забезпечення належних умов та можливостей на виокремлених організаційних напрямках формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів.

Удосконалення змісту, застосування інноваційних форм і методів аудиторної та позааудиторної виховної роботи відбувається шляхом функціонування студентського гуртка "Школа організатора освітнього простору" і студентського клубу "Педагогічне волонтерство", в яких студенти отримували інформацію про перелік вимог і необхідність дотримання майбутніх посадових обов'язків учителя, про поглиблення змісту навчальних дисциплін виховним матеріалом цього напрямку з метою засвоєння вимог фахового обов'язку (аудиторної виховної діяльності).

Набуття досвіду планування та організації професійної діяльності, мобільного ухвалення правильних рішень у педагогічних ситуаціях передбачало діяльність студентського самоврядування, спрямованого на організацію різноманітних виховних заходів із метою різного рольового виконання студентами відповідальних доручень, використання сучасних методів самовиховання майбутніх педагогів на рефлексійній основі; застосування інтерактивних форм і методів у позааудиторній виховній роботі; організацію управлінської взаємодії між організаторами практики різного рівня в педагогічному університеті та освітніми закладами з метою моніторингу сформованості відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів; навчання технологіям планування та організації своєї діяльності й мобільного ухвалення рішень у педагогічних ситуаціях із метою запобігання виникнення страху перед професійною дією та кінцевим результатом (насамперед діям на засадах нормативно-правової обізнаності професійно-педагогічної діяльності згідно зі схемою: "ситуація → ухвалення рішення згідно з чинним законодавством → наслідок").

Отже, завдання викладачів ЗВО – допомогти майбутнім педагогам подолати страх помилки у разі прийняття рішення в педагогічній ситуації, вироблення цілеспрямованої позитивної мотивації до самоосвіти, досягнення соціально значущих результатів праці та самореалізації, без чого неможливо увявити процес формування відповідального ставлення до майбутньої професії.

Використана література:

1. Житнухіна К. Реалізація педагогічних умов формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічного університету. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 2. С. 43–49.
2. Журба К. О. Сучасні програми та концепції, орієнтовані на виховання смисложиттєвих цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21 (1). С. 214–226.
3. Коберник О., Осадченко І. Personally oriented model of education and teachers' readiness for its implementation (ukrainian experience) ResearchGate. *Людознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер.: «Педагогіка»*. Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. 2019. Вип. 9 (41). С. 13–26.

References:

1. Zhytnukhina K. Realizatsiya pedagogichnykh umov formuvannya vidpovidalnogo stavlennya do maybutnoyi profesiyi u studentiv pedagogichnogo universytetu. [Realization of pedagogical conditions of formation of the responsible attitude to the future profession at students of pedagogical university] *Psychologo-pedagogichni problemy suchasnoyi sholy: zbirnyk naukovykh prats*. 2019. Vyp. 2. S. 43–49 [in Ukrainian].
2. Zhurba K. Suchasni programy ta kontseptsiyi, oriyentovani na vukhovannya smuslozytvyevykh tsinnostey. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivskoyi molodi*. [Modern programs and concepts focused on the education of meaningful life values. Theoretical and methodological problems of raising children and students.] 2017. Vyp. 21 (1), S. 214–226 [in Ukrainian].
3. Kobernyk O., Osadchenko I. Personally oriented model of education and teachers' readiness for its implementation (ukrainian experience) ResearchGate. *Ludynoznavchi studiyi: zbirnyk naukovykh prats Drogobytskogo derzhavnogo pedagogichnogo univrsytetu imeni Ivana Franka. Ser.:Pedagogika. Redaktsiyno-vydavnychy viddil DDPU imeni Ivana Franka*. 2019. Vyp. 9 (41). S. 13–26.

Zhitnuhina K. P. Formation of responsible attitude towards the future profession in students of higher education institutions as a pedagogical problem

The article substantiates the relevance and state of the problem and the feasibility of its study, where the determining result of professional training of future teachers is the education of their responsible attitude to the future profession, and the final – the education of students in higher education – formed personality, open to new experiences, active, purposeful, with a responsible attitude to future professional activities. The reasons for reluctance and lack of interest in future work in general secondary education institutions have been identified: low quantitative results of external independent evaluation and clarification

of the essence of further professional responsibilities, clarified already in the process of teaching in pedagogical educational institutions. The analysis of domestic and foreign scientific sources on the researched problem is carried out and the essence and structure of key concepts of research are specified: «responsibility», «professional responsibility», «formation of the responsible attitude to the future profession at students of pedagogical universities». Thus, the concept of «responsible attitude to the future profession of students of pedagogical universities» is considered as a stable personality of the future teacher, characterized by compliance with professional and pedagogical activities, willingness to make professional decisions, conscious determination of optimal means of achieving results and anticipation of possible consequences. complementarity of such qualities as: leadership, discipline, demanding, organization, sense of duty, professionalism, competence, independence, initiative, etc. In addition, the factors that determine the choice of a young person of a certain profession and educational institution for its acquisition are identified: the basic ideas about the essence of the chosen activity, its specifics; interest in the process and results of professional activity; reconciling the essence and results of the profession with life expectations; a certain level of psychological readiness to determine the future profession as a component of their lives; the probability of obtaining higher education for the chosen field of professional activity; manifestation of abilities to the chosen profession.

Key words: responsible attitude, future profession, students, institutions of higher education, professional responsibilities, pedagogical institution of higher education, formation of responsible attitude to future profession.

УДК 378.147:373.3.091.12.011.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.13>

Запорожченко Т. П.

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Мета роботи – розкриття практичних засад формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

Методи дослідження. Для вирішення поставленої мети використовувалися теоретичні (порівняльний аналіз, синтез, узагальнення, моделювання) та емпіричні (спостереження, анкетування, експеримент, аналіз документації) методи.

Результати. На основі аналізу поглядів науковців та вивчення сучасних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти виявлено необхідність упровадження засобів інноваційних технологій у процес формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Обґрунтовано експериментальну модель формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами інноваційних технологій. Зосереджено увагу на навчально-методичному забезпеченні процесу формування математичної компетентності, зокрема розглянуто комплекс мультимедійних презентацій із курсів “Математика” та “Методика навчання математичної освітньої галузі”, посібники “Методика навчання освітньої галузі “Математика” та “Основи роботи в середовищі Moodle”, електронні методичні комплекси, створені в середовищі Moodle.

Висновки. На основі наукових пошуків нами обґрунтовано експериментальну модель формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами інноваційних технологій, виокремлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Нами виділено такі педагогічні умови: інноваційний потенціал навчального закладу, інноваційне середовище, інноваційний потенціал педагога та студента. Нами виділено основні компоненти запропонованої моделі, а саме: ціннісно-цільовий (мета, завдання, нормативне забезпечення, концептуальні основи); змістово-діяльнісний (етапи підготовки майбутнього вчителя початкової школи, форми, методи, засоби); контроль-рефлексивний (критерії сформованості математичної компетентності, контроль, результат).

Ключові слова: практичні засади; компетентність; математична компетентність; інноваційні технології; засоби інноваційних технологій.

У контексті реформування вищої освіти важливого значення набуває впровадження компетентнісного підходу до організації навчання, виникає необхідність підготовки вчителя, здатного формувати в учнів ключові компетентності відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти та нових навчальних програм. Із огляду на зміни в освітній галузі “Математика” та необхідність упровадження дистанційних технологій навчання через сучасні вимоги, недостатню теоретичну й методичну розробленість засобів інноваційних технологій, необхідність формування математичної компетентності під час підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій, відсутність у науці та практиці спеціально розробленої моделі й організаційно-педагогічних умов формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій доречним є вдосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Важливим кроком на шляху реалізації компетентнісного підходу в контексті формування математичної компетентності є передусім залучення в освітній процес засобів інноваційних технологій.

Нині постає необхідність розроблення і впровадження в освітній процес моделі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

Питання вдосконалення процесу підготовки майбутнього педагога завжди були актуальними. На сучасному етапі розвитку системи освіти проблема вдосконалення освітнього процесу також широко досліджується науковцями. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя з використанням інноваційних технологій навчання відображена в дослідженнях.

Значний інтерес простежується і до вивчення проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У дослідженнях науковці розглядають питання розробки навчально-методичного комплексу з математики для всіх початкових класів (М. Богданович), розвитку пізнавально-діяльності учнів на уроках математики на основі реалізації політехнічного принципу (Я. Король), формування вміння учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі (В. Мізюк), методики навчання арифметичного матеріалу учнів початкової школи з використанням мультимедійних технологій (М. Борисенко), створення педагогічної системи підготовки педагога, спрямованої на покращення ефективності процесу формування в учнів умінь розв'язувати задачі та на підвищення їх інтелектуального рівня (С. Скворцова), розвитку математичної культури вчителя початкових класів (Є. Лодатко), формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Н. Глузман).

З метою врахування світових тенденцій формування математичної компетентності засобами інноваційних технологій нами досліджено досвід зарубіжних науковців. Погляди на компетентнісний підхід в освіті і професійній підготовці педагога висвітлені в дослідженні Т. Хайленда. Питанням електронного навчання у вищій освіті присвячені праці Д. Престона. Електронні засоби навчання і викладання обґрунтовано в наукових розробках В. Джеймса, С. Беча, Ф. Хейнеса та Л. Сміза [6; 7]. Інноваційні технології, що використовуються під час підготовки майбутнього вчителя, охарактеризовано в дослідженні Б. Коліса, І. Ніколова, К. Марчева [1].

Зміст проаналізованих досліджень свідчить про те, що нині відбувається активне впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку широкого кола фахівців. Однак слід відмітити необхідність експериментального розроблення та апробації моделі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

Мета дослідження – розкриття практичних засад формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

Аналіз особливостей формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій здійснювався на основі комплексного, системного і взаємоузгодженого поєднання положень методологічних підходів (компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного тощо).

Під час наукового пошуку використано такий комплекс методів дослідження: *теоретичні* (порівняльний аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти, психолого-педагогічної літератури, досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України та зарубіжжя (для визначення стану та перспектив досліджуваної проблеми); аналіз, синтез, індукція, дедукція, систематизація, класифікація (для систематизування теоретичних матеріалів із проблеми дослідження); *емпіричні* (спостереження, бесіда, вивчення результатів діяльності, аналіз та узагальнення досвіду вчителів та викладачів задля вивчення стану проблеми на практиці).

Процес формування компетентного фахівця – вчителя початкових класів є багатограним і базується на трьох циклах: гуманітарна та соціально-економічна підготовка, математична і природничо-наукова підготовка, професійна і практична підготовка.

Математична підготовка майбутніх учителів початкових класів – це процес формування математичної компетентності; її результатом є набуття студентами професійно зорієнтованих математичних знань, умінь і практичних навичок, які є базовою здатністю успішно вирішувати професійні завдання під час навчання математики молодших школярів. Така підготовка здійснюється під час опанування студентами навчальної дисципліни “Математика”, що забезпечує майбутніх учителів початкових класів знаннями, вміннями і навичками з арифметики, алгебри та геометрії, розвиває в них логічне мислення.

Виходячи з вищезазначеного, метою математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що здійснюється під час вивчення дисципліни “Математика”, є формування в них математичної компетентності.

Аналіз теорії і практики формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, вивчення особливостей професійної діяльності, результати аналізу навчальних планів і навчальних програм дозволили визначити практичні засади підготовки [3].

З огляду на соціальне замовлення (перехід на компетентнісну основу через імплементацію Закону України “Про вищу освіту” і Концепцію “Нова українська школа”) та визначену мету експериментальної діяльності окреслено основні завдання, що полягають у розробленні навчально-методичного забезпечення задля вдосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Забезпечення практичної спрямованості процесу формування математичної компетентності передбачає реалізацію в освітньому процесі певних організаційно-педагогічних умов, які проходять через усі компоненти запропонованої моделі та є основою для формування математичної компетентності. Саме

забезпечення організаційно-педагогічних умов дозволяє виважено організувати процес теоретичної і практичної підготовки, забезпечити можливість досягнення поставленої мети [2].

Першою організаційно-педагогічною умовою ми вважаємо інноваційний потенціал навчального закладу та вбачаємо реалізацію зазначеної умови у створенні навчального посібника “Основи роботи у середовищі Moodle” [4]. Другою умовою успішного формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи ми вважаємо створення інноваційного середовища. Сутнісною умовою для створення інноваційного середовища, на нашу думку, є розроблення і впровадження електронних методичних комплексів. Відтак нами було розроблено та впроваджено в освітній процес електронні методичні комплекси “Математика” та “Методика навчання математичної освітньої галузі”. Третя умова – інноваційний потенціал педагога – забезпечується доцільно введеною дисципліною “Основи роботи у середовищі Moodle”, метою якої є надання навичок створення і налаштування електронних курсів та рекомендацій до їх використання в освітньому процесі [1]. З огляду на запити сучасності та під час удосконалення підготовки за освітньою програмою “Початкова освіта” зміст дисципліни був удосконалений, доповнений і розширений, що стало основою для навчальної дисципліни “Технології дистанційного навчання”.

Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів відбувалось у межах навчальної дисципліни “Математика”. Однак із метою забезпечення ґрунтовності зазначеного процесу розвиток математичної компетентності було продовжено під час вивчення навчальних дисциплін “Методика навчання математичної освітньої галузі”, “Методика викладання фахових дисциплін початкової освіти у ЗВО”, “Основи роботи в середовищі Moodle”, “Технології дистанційного навчання”.

Передусім розвиток математичної компетентності відбувався під час опанування навчальної дисципліни “Методика навчання математичної освітньої галузі”.

Нами було вдосконалено комплекс інноваційних засобів формування та розвитку математичної компетентності, зокрема розроблено систему практичних завдань із курсу “Математика”, комплекс навчальних презентацій із курсів “Математика” та “Методика навчання математичної освітньої галузі”, видано навчально-методичний посібник із зазначеної дисципліни та розроблено електронні методичні комплекси “Математика” та “Методика навчання математичної освітньої галузі”, створені в середовищі Moodle.

Із метою оптимізації процесу формування математичної компетентності створено електронний методичний комплекс із курсу “Математика”. Зазначений комплекс дозволив систематизувати навчальний матеріал із курсу, представивши в електронному вигляді основний лекційний і практичний матеріал, мультимедійні презентації, а також додаткові матеріали, спрямовані на формування арифметичного, алгебраїчного, геометричного, логічного складників математичної компетентності та складника тотожних перетворень.

Необхідність добору навчального матеріалу на допомогу студентам під час їх підготовки до практичних занять зумовила створення навчально-методичного посібника “Методика навчання освітньої галузі “Математика” [5]. У навчально-методичному посібнику представлені такі елементи навчального процесу: навчальна програма й тематичний план курсу; плани практичних занять; календарне планування з математики для 1-4 класів; перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих МОН України для початкової школи; критерії оцінювання і форми контролю; питання до екзамену; рекомендована література; основні поняття і терміни.

Навчально-методичний посібник “Методика навчання освітньої галузі “Математика” розроблений відповідно до вимог організації навчального процесу за кредитно-трансферною системою. Посібник охоплює всі аспекти підготовки студентів у межах зазначеної дисципліни. Характерною особливістю посібника є поєднання теоретичного матеріалу та повного комплексу практичної роботи.

Із метою поглиблення знань студентів про особливості роботи в середовищі Moodle нами було створено навчальний посібник “Основи роботи в середовищі Moodle”. Навчальний посібник має чітку структуру, охоплює основні складники підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в середовищі Moodle. У посібнику представлені такі документи: навчальна програма й тематичний план; теоретичний матеріал із тем курсу; плани практичних занять; завдання для самостійної роботи; питання для самоконтролю; критерії оцінювання і форми контролю; перелік рекомендованої літератури; зразок електронного методичного комплексу, розробленого в середовищі Moodle; основні поняття і терміни з курсу.

Задля того, щоб систематизувати навчальну інформацію, створити можливості навчання і забезпечити інтерактивну взаємодію, було розроблено електронний методичний комплекс у середовищі Moodle, який упроваджується в освітній процес факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв. Для роботи в системі Moodle студенти реєструються, отримують персоніфікований доступ до неї та можуть ознайомлюватись із запропонованими матеріалами. Система тестів захищена додатковими паролями, що дозволяє забезпечити їхнє виконання студентами в чітко визначений час. Результати навчальних досягнень відображаються в електронному журналі, що дозволяє вчасно коригувати рівень оволодіння навчальним матеріалом.

Процес формування математичної компетентності охоплював теоретичну, практичну та особистісну підготовку майбутнього вчителя початкових класів. Основними формами теоретичної підготовки є мультимедійна лекція, дистанційна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, вебінар, науково-практичні студентські конференції.

Особистісний розвиток майбутнього вчителя початкових класів здійснюється паралельно з теоретичною і практичною підготовкою та полягає у формуванні самоусвідомлення студента як майбутнього вчителя математики в початковій школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі наукових пошуків нами було виокремлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Першою умовою виділено інноваційний потенціал навчального закладу, реалізація якого виявляється у створенні навчального посібника “Основи роботи в середовищі Moodle”. Другою умовою ми вважаємо створення інноваційного середовища. Сутнісною умовою для створення інноваційного середовища є розроблення і впровадження електронних методичних комплексів. Третя умова – інноваційний потенціал педагога і студента; значною мірою ця умова забезпечується доцільно введеною дисципліною “Основи роботи в середовищі Moodle”.

Нами виділено основні компоненти практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, а саме: ціннісно-цільовий (мета, завдання, нормативне забезпечення, концептуальні основи); змістово-діяльнісний (етапи підготовки майбутнього вчителя початкової школи, форми, методи, засоби); контрольно-рефлексивний (критерії, показники та рівні сформованості математичної компетентності, контроль, результат). Нами проаналізовано навчально-методичне забезпечення процесу формування математичної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов’язаних із використанням засобів інноваційних технологій задля формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Подальшого розроблення потребують такі питання: розширення системи електронних ресурсів закладів вищої освіти, залучення широкого кола педагогічної громадськості (науковців і вчителів-практиків початкової ланки освіти) до роботи в умовах використання засобів інноваційних технологій.

Використана література:

1. Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 220 с.
2. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика. Чернігів : Лозовий В.М., 2015. 544 с.
3. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій : Монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 204 с.
4. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Основи роботи в середовищі Moodle : навч. посіб. Чернігів : Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2015. 68 с.
5. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Методика навчання освітньої галузі «Математика» : навч.-метод. посіб.. Чернігів : Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2014. 188 с.
6. Bach S., Haynes Ph., Smith L. Online Learning and Teaching in Higher Education. Maidenhead : Open University Press, 2007. 218 p.
7. James W. The Digital Flood: Diffusion of Information Technology across the United States, Europe, and Asia. Oxford : EH.Net, 2012. 397 p.

References:

1. Strilets S. I. (2015). Innovatsiyi u vyshchiiy pedahohichniy osviti: teopiya i praktyka [Innovation in higher teaching education: theory and practice]. Chernihiv, Ukraine: Lozovyy V.M. [in Ukrainian].
2. Strilets S. I., Zaporozhchenko T. P. (2014). Metodyka navchannya osvitynoyi haluzi «Matematyka» : navch.-metod. posib. [Methods of teaching the educational field "Mathematics"]. Chernihiv, Ukraine: T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" [in Ukrainian].
3. Strilets S. I., Zaporozhchenko T. P. (2015). Osnovy roboty v seredovyshchi Moodle : navch. posib. [Fundamentals of work in the environment Moodle]. Chernihiv, Ukraine: T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" [in Ukrainian].
4. Strilets S. I., Zaporozhchenko T. P. (2019). Formuvannya matematychnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy: monohrafiya [Formation the mathematical competence of future primary teachers by means of innovative technologies: monograph]. Chernihiv, Ukraine: Desna Polihraf [in Ukrainian].
5. Zaporozhchenko T. P. (2018). Formuvannya matematychnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy [Formation the mathematical competence of future primary teachers by means of innovative technologies]. Candidate's thesis. Chernihiv, Ukraine: T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" [in Ukrainian].
6. Bach S., Haynes Ph., Smith L. (2007). Online Learning and Teaching in Higher Education. Maidenhead : Open University Press.
7. James W. (2012). The Digital Flood: Diffusion of Information Technology across the United States, Europe, and Asia. Oxford : EH.Net.

Zaporozhchenko T. P. The practice of forming future primary teacher's mathematic competence by means of innovational technologies

Article's purpose is to reveal the practical principles of mathematical competence competence of the future teacher of beginner classes by means of innovative technologies.

Methodology. The theoretical (comparative analysis, synthesis, generalization, modeling) and empirical methods (observation, questioning, experiment, documentation analysis) were used to solve this goal.

Results. Implementation need of means of innovative technologies in the process of future elementary school teacher's mathematical competence formation is revealed on the basis of the analysis of scientists' views and current trends of the higher pedagogical education development. The experimental practical principles of formation future primary teacher's mathematical

competence by means of innovative technologies is substantiated. The focus is on teaching and methodological support for the process of forming mathematical competence, in particular: a complex of multimedia presentations from the courses "Mathematics" and "Methodology of teaching the educational branch "Mathematic". educational manual "Methodology of teaching the educational branch "Mathematic", a manual "Fundamentals of work in the environment of Moodle" and electronic methodological complexes, created in the environment of Moodle.

Conclusions. On the basis of scientific researches, we have identified and substantiated the organizational-pedagogical conditions of formation future primary teacher's mathematical competence. The condition are: the innovative potential of educational institution, the creation of an innovative environment, the innovative potential of a teacher and a student. The main components of the proposed practical principles are highlighted, namely: value-purpose (purpose, task, normative support, conceptual bases); content-activity (stages of preparation of the future teacher of elementary school, forms, methods, means); control-reflexive (criteria for the formation of mathematical competence, control, result).

Key words: practical principles; competence; mathematical competence; innovative technologies; means of innovative technology.

УДК 37.014:37.091.33.011.3-052:069.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.14>

Земан І. О.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ “МУЗЕЙ – ШКОЛА” В РЕАЛІЯХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено вивченню проблем взаємодії музею та школи як важливого методу навчання і виховання учнів, актуальним освітньо-музейним проектам і можливості їх реалізації в Україні. Останніми роками спостерігається підвищений інтерес до розуміння взаємодії шкіл і музеїв. Нині музей закликає суспільство діяти, як школа, висвітлюючи яскраве світло на потреби громад та очікування, що виникають під час взаємодії музеїв із освітніми закладами. Музей повинен стати важливим центром навчання для суспільства. Поширення цифрових технологій також вимагає стратегічних навичок, які слід розвивати в музеї, особливо для шкільної аудиторії. Розвиток нових технологій є необхідним інструментом для задоволення потреб віртуальних відвідувачів.

Музеї пропонують проекти, які показують, що наукова виставка може зробити навчання більш цікавим. Такі проекти, як співпраця музею і школи, змінили засоби навчання, за допомогою яких передається сучасне навчання. Музеї і школи, що працюють разом, спроможні створювати набагато ефективнішу методику навчання для учнів і, можливо, підтримувати підвищені показники успішності, а також виявляти та вирішувати складні ситуації. Як у школах, так і в музеях, освітні простори мають бути розроблені для співпраці та діалогу між ними, що відображає освіту і вивчення навчальної програми, одночасно підтримуючи освітні стандарти та роботу у класі. Програми для дітей шкільного віку завжди були одними з найцікавіших навчальних пропозицій музеїв, що допомагає збагатити навчання у різних галузях для учнів усіх рівнів і здібностей і буде корисним для суспільства загалом.

Проекти “школа – музей” пропонують багато можливостей і сприяють активній участі, взаємодії між вчителями та учнями. Ця система дає змогу розробляти інноваційні методи, які не просто надають відвідувачам уявлення, але й полегшують навчання. Співпраця такого типу може створити широкі можливості для розвитку нового покоління фахівців і зрозуміти потреби аудиторії. Така співпраця корисна для вирішення важливих питань освіти шляхом постійного обміну передовим досвідом як у музеї, так і за його межами.

Ключові слова: музей, школа, музейний проєкт, педагогічна взаємодія, освіта, вчитель, учень, аудиторія

XXI століття досить суттєво змінило стан освіти в Україні. Запровадження НУШ (Нової української школи) і зміни, які нині відбуваються через всесвітню пандемію COVID-19, привносять свої корективи у стан освіти. Навчання стало неможливим без інноваційних технологій, всесвітня мережа Інтернет стала одним із найбільших ресурсів черпання знань. Для випускників шкіл важливо навчитися логічно і креативно мислити. Дедалі частіше постає проблема у виборі нових методів і форм навчання, які б змогли дати високий показник у навчальній діяльності.

Питання співпраці школи та музею у навчально-виховному процесі відображено у працях багатьох українських науковців, зокрема Т. Белофастової, Л. Гайди, О. Караманова, Р. Маньковської, О. Міхно, Ю. Омельченка, Н. Філіпчука.

Про інтерес до теми взаємодії школи і музею свідчать і праці зарубіжних науковців А. Гіль, Е. Грачової, Е. Мастеніци, Р. Патера, Й. Скутніка, Б. Столярова, Л. Шляхтина, М. Юхневича та інших.

Мета роботи – всебічна характеристика методологічних засад співпраці школи та музею із застосуванням нових її форм у сучасних реаліях шкільного життя.

Питання залучення музею до освітніх закладів є надзвичайно актуальним, особливо для шкільної аудиторії. Як стверджують учителі-практики, застосування нових методів роботи з дітьми під час взаємодії музей-школа дозволяє досягти значних успіхів у формуванні знань, умінь і навичок, а також у патріотичному та естетичному вихованні [2].

Бути вихованим громадянином, компетентним фахівцем своєї справи, патріотом своєї держави почесно, продуктивно, перспективно. Бажання досягти цих чеснот змушує нас задуматися над ставленням до музею як способу навчання. Йдеться не лише про його внутрішню функцію (збір, збереження, дослідження експонатів), але і зовнішню, освітньо-просвітницьку, екскурсійно-туристичну діяльність, що спрямована на відвідувача [13, с. 277-280].

Відповідно до Закону України “Про музей і музейну справу” 1995 року поняття “музей” трактується як науково-дослідний і культурно-освітній заклад, створений, зокрема, і для популяризації музейних предметів та музейних колекцій із науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбань національної і світової культурної спадщини [3].

Закон України “Про освіту”, зокрема стаття 6 “Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності” містить такі принципи: нерозривний зв’язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій [4, с. 380].

Як ми бачимо, музей та освітні заклади прямують в одному напрямку своєї діяльності, взаємодіючи між собою і створюючи взаємовигідну парадигму.

Згадка про перші уроки у приміщенні музею із залученням учнівської і студентської аудиторії датується приблизно з виникненням терміну “музейна педагогіка” (Німеччина XIX – початку XX століття). Основна праця авторів полягала у розробленні спеціальних методик із залученням учнівської аудиторії та активною участю вчителя. Програма містила шкільну екскурсію до музею з метою одержання нових знань і вражень, які учні отримують під час уроку у просторі музею. Основною ідеєю тогочасних учителів музейної педагогіки було створення спеціалізованих експозицій для учнів, які будувались за принципом музеїв-майстерень, що відкривало учням шлях до самостійної творчої роботи [9, с. 132].

Активне впровадження нових методів і форм навчання в Україні припадає приблизно на 1920-ті роки, саме в цей час з’являється музейна педагогіка. Хоча сам термін не вживався, але форми та методи навчання, що застосовувались у музеях, за своєю суттю були музейно-педагогічними [8, с. 78].

С. Русова у праці “Позашкільна освіта, засоби її переведення. Лекції, читані на позашкільному факультеті Київського педагогічного інституту” (1918), [12] наголошує, що музеї – це не тільки місце, де можна подивитися цікаві колекції, але й послухати пояснення про явища природи цікавого походження. Таке навчання не тільки популяризує науку, але й зацікавлює та захоплює аудиторію. Серед трьох типів музеїв, які виділяє педагог (мистецько-науковий, музей рідного краю, педагогічний мандрівний) популяризується педагогічний мандрівний, який розсилає школам різні знаряддя, наочні прилади, картини, мапи, зразки ґрунту, необхідні для навчання. У праці зазначено, що музеї є дуже корисними для вчителів, це дає змогу проводити уроки, користуючись колекцією музеїв, і це все є заслугами педагогіки [12, с. 70-71].

Сучасна система освіти України представлена досить цікавими проектами взаємодії музею та освітніх закладів, хоча, як зазначає Н. Філіпчук, “взаємодія музеїв та освітніх закладів потребує постійного вдосконалення, якісного наповнення і почуттєвого процесу розвитку особистості на основі нових знань, сенсів і смислів у межах формального, неформального та інформального освітніх просторів” [13, 10].

Про сучасний розвиток співпраці музею і школи в Україні висловлюється також О. Караманов: “Музейна педагогіка динамічно, хоча зі значним відставанням, поширюється і розвивається в Україні: активізується робота з різновіковою музейною аудиторією, розробляються нові міждисциплінарні проекти, створюються цікаві музейно-педагогічні програми, до співпраці з музеями залучаються як загальноосвітні середні школи, дитячі садки, так і вищі навчальні заклади” [6, с. 139].

У праці О. В. Караманова “Музей як центр навчання у сучасному освітньому просторі” досить глибоко порушено проблематику цього питання. Автор зазначає, що останні роки співпраці школи та музею стали досить плідними. Особливо цю актуалізацію варто відзначити низкою таких проектів у Львові:

- проєкт “Єдиний культурно-освітній простір на базі провідних музеїв міста”, реалізований протягом 2013-2018 років. Проєкт містив за своєю тематикою, здається, зовсім не поєднані між собою шкільні предмети, наприклад, математику та історію, фізику і музику, хімію та образотворче мистецтво тощо [7];

- пілотний проєкт “Школа і музей: працюємо разом” (2008-2012 рр.), учасниками якого були чотири базові школи і п’ять музеїв Львова. Проєкт ставив такі цілі: підвищення мотивації навчання; пошук нових методів і форм навчання; проведення уроків у музеї; співпраця вчителя та музейного працівника. У 2012 році проєкт увійшов до міжнародного проєкту ЮНЕСКО “Художньо-естетична освіта у країнах Європи”.

Проєкт містив такі два етапи розроблення навчально-методичного забезпечення:

I етап (2008-2010 рр.) розроблений для учнів 5-8 класів із таких предметів, як історія, інтегрований курс “Мистецтво”, образотворче мистецтво, музика, художня культура, християнська етика;

II етап (2010-2014 рр.) розроблений для учнів 9-11 класів із таких предметів, як історія, художня культура, українська і світова література, географія і християнська етика, а також були створені можливості для організації різних форм взаємодії музею з вищою школою [7].

Житомирська область представляє проєкт “Музей і школа: працюємо разом”, започаткований у 2008 році, що існує й донині завдяки спільній діяльності Житомирського краєзнавчого музею і загальноосвітньої школи №35. Діяльність співпраці спрямована на навчання історії, виховання патріотизму, розуміння цін-

ності культури мистецтва та збереження пам'яті козацького виховання, що здійснюється шляхом співпраці закладу з Краєзнавчим, Літературним музеями та Музеєм космонавтики [10].

Співпраця школи та музею також актуалізується проектом Волинського краєзнавчого музею "Музей – школі" [11], де організуються щорічні програми зі школярами протягом більше десяти останніх років. Колекція експонатів нараховує близько 160 тисяч музейних предметів історичного, природничо-наукового та художнього профілю.

Музей застосує різноманітні інноваційні технології, широкий діапазон інтегрованих музейних форм роботи зі школярами, пропонуючи спеціальні виставки відповідно до теми окремого предмета, а також інтерактивні неформальні заняття у формі ігрової, пошукової і дослідницької діяльності, що є важливим інструментом цікавого навчання. Програма подає тематику екскурсій, уроків-екскурсій із окремих навчальних дисциплін, цикли лекцій, виставки, масово-освітні заходи, що проводяться як у самому музеї на стаціонарних експозиціях, так і поза музеєм на пересувних виставках [11, с. 4-5].

Одним із цікавих і значущих українських проектів співпраці школи та музею став "Матра/Музеї України". Здійснення проекту відбувалось упродовж 2006-2009 років завдяки співпраці провідних і професійних нідерландських спеціалістів музейної справи з українськими колегами [5, 48].

За результатами відбору одним із учасників проекту став музей м. Нетішина Хмельницької області. Приклад цього проекту показує значний внесок у розвиток взаємодії "музей-школа", давши натхнення і поштовх до створення інтерактивних проектів у Нетішинському музеї, які втілювались у життя виготовленням української ляльки на уроках трудового навчання. Не менш цікавим стали уроки з історії "Культура доби палеоліту", де учні мали змогу перевтілитися на людей тієї епохи, заходячи в імпровізовану "печеру" (спеціально облаштований музейний зал) та отримували завдання створити малюнки на стінах печери, а потім їх пояснити. Таке навчання перетворювало урок на захоплююче дійство, поринаючи екскурсією в далеке минуле [5, с. 49].

Крім того, відзначилися заняття "Лабораторія молодого дослідника", які, як стверджують науковці, використовуються у школах доволі довгий період часу [5, с. 50].

Г. Ващенко вважав, що для застосування музейної педагогіки у школі необхідно особливе ставлення і бажання, професійність педагога під час підготовчої роботи до музейного уроку. Педагог повинен відповідально поставитися до екскурсії як до важливого знаряддя формування особистості правдою і красою довкілля. Сама екскурсія є завершальним етапом поглиблення одержаних результатів від використання методів музейної педагогіки [1, с. 59].

Взаємодія представляє різноманітні форми та види екскурсій. Педагог має бути готовим як до звичайної текстової екскурсії із певного предмету за відповідною темою навчальної програми, так і до практичної частини заняття, демонстрації експонатів з елементами розповіді у формі дискусії чи запитання-відповіді, а також до участі у круглих столах, семінарах і науково-дослідних проектах. Музеї природознавчого або історичного типу можна використовувати не лише для уроків відповідного спрямування, але і для естетичного, культурного та патріотичного виховання.

Висновки. Отже, підсумовуючи результати дослідження, варто відзначити, що спільна діяльність музею та освітніх закладів є необхідною для кращого вдосконалення системи освіти, зробивши її більш творчою, практичною і цікавою для школярів. Відвідування музею може покращити наше розуміння історії, природи, культури, сучасності, вдосконалити техніку порівняльного аналізу з минулими подіями.

Унікальні проекти, спостереження і навчальний досвід у музейному просторі робить навчання цікавішим. Завдяки проектам "музей – школа" з'являється можливість не лише для учнів, але і для вчителів школи та музейних працівників набути нового досвіду, обмінятися цікавими уроками, використовувати сучасні технології.

Використана література:

1. Ващенко Г. Шкільні екскурсії. Загальні методи навчання. Київ, 1997. 324 с.
2. Взаємодія музею та школи. URL: http://kolinkivtsy-school.org/publ/shkilmij_muzej/vzaemodija_muzeju_ta_shkoli/15-1-0-17 (дата звернення: 19.08.2021).
3. Закон України про музей і музейну справу. *Відомості ВР України*. 1995. № 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-вр#Text> (дата звернення: 20.08.2021).
4. Закон України "Про освіту". *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017, № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.08.2021).
5. Іванець О. Нові підходи в музейній практиці. Матра / Музеї України (з досвіду міського краєзнавчого музею м. Нетішина). *Історія музейництва, пам'яток охоронної справи, краєзнавства і туризму в Острозі та на Волині. Науковий збірник*. 2009. Вип. 2. С. 48-51.
6. Караманов О. В. Вищий навчальний заклад у просторі музею: перспективи впровадження інтегрованих курсів. *Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. Львів: Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 26. С. 134-142.
7. Караманов О. В. Музей як центр навчання в сучасному освітньому просторі. *Культура і освіта*. 2014. № 3. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/03/1321> (дата звернення: 20.08.2021).
8. Міхно О. Сутність терміну "музейна педагогіка". *Музейна педагогіка в науковій освіті: збірник тез доповідей учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 28 листопада 2019 р., м. Київ – Біла Церква: Видавництво "Авторитет" ФОП Курбанова Ю. В., 2019. 242 с.
9. Мышева Т.П. Становление музея и музейной педагогика. *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2006. № 2. С. 129-133.

10. Музейно-освітній проект “Музей і школа: працюємо разом”. URL: http://35.zosh.zt.ua/activity/museum_project (дата звернення: 10.08.2021).
11. Музей – школі. На допомогу вчителям та учням навчальних закладів Волинської області (2017–2018 р.). Луцьк, 2017. URL: http://volyn-kray-mus.at.ua/index/muzej_shkoli/0-4 (дата звернення: 17.08.2021).
12. Русова С. Позашкільна освіта. Засоби її переведення. (Лекції, читані на Позашкільнім Факультеті Київського Педагогічного Інституту). Київ : Видавниче т-во “Дзвін”, 1918. 88 с. (Українська Педагогічна Бібліотека № 14).
13. Філіпчук Н. О. Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття): монографія за науковою редакцією Н. Г. Ничкало. Київ : Вид-во ТОВ “Юрка Любченка”, 2020. 468 с.

References:

1. Vashchenko H. (1997) Shkilni ekskursiyi. Zahalni metody navchannya. [School excursions. General teaching methods]. *Vseukrayinske pedahohichne tovarystvo im. H. Vashchenka. All-Ukrainian Pedagogical Society. G. Vashchenko*. 324 s. [in Ukrainian].
2. Vzaemodiya muzeyu ta shkoly [Museum – secondary schools cooperation]. URL: http://kolinkivtsy-school.org/publ/shkilnij_muzej/vzaemodiya_muzeju_ta_shkoli/15-1-0-17 (data zvernennia: 19.08.2021) [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrayiny pro muzey i muzeynu spravu. (1995). [Law of Ukraine «On the museums and museum business»]. Information from the *Verkhovna Rada of Ukraine*. No. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-vp#Text> (data zvernennia: 20. 08 2021) [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» (2017). [Law of Ukraine «Pro osvity»]. Information from the *Verkhovna Rada (VVR)*, No. 38-39, p. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 15.08.2021) [in Ukrainian].
5. Ivanets O. (2009). Novi pidkhody v muzeyniy praktytsi. *Matra/Muzeyi Ukrayiny (z dosvidu miskoho krayeznavchoho muzeyu m. Netishyna)*. [New approaches in museum practice. Matra/Museums of Ukraine (from the experience of the city museum of local lore in Netishyn)]. History of museology, monument protection, local lore and tourism in Ostroh and Volyn. Scientific collection. Vol. 2, pp. 48–51 [in Ukrainian].
6. Karamanov O. V. (2010). Vysychyy navchalnyy zaklad u prostori muzeyu: perspektyvy vprovadzhennya intehrovanykh kursiv. [Higher educational institution in the museum environment: perspectives for integrative courses introduction]. *Visnyk. Lviv. un-tu. The series is pedagogical*. Vol. 26. pp.134-142 [in Ukrainian].
7. Karamanov O. V. (2014). Muzey yak tsentr navchannya v suchasnomu osvitnomu prostori. [Museum as a learning center in the modern educational space]. Culture and education. (March, 2014). No 3 URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/03/1321> (data zvernennia: 20.08.2021) [in Ukrainian].
8. Michno O. (2019). Sutnist terminu «muzeyna pedahohika». [The essence of the term «museum pedagogy»]. *Muzeyna pedahohika v naukoviy osviti: zbirnyk tez dopovidey uchasnykiv I Vseukrayinskoji nauково-praktychnoyi konferentsiyi, (28 lystopada 2019 r.)*. – Museum pedagogy in scientific education: a collection of abstracts of the participants of the I All-Ukrainian scientific-practical conference, (November 28, 2019). (p. 242). Kyiv – Bila Tserkva: Vydavnytstvo «Avtorytet» FOP Kurbanova YU. V. [in Ukrainian].
9. Mysheva T.P. (2006) Stanovleniye muzeya i muzeynoy pedagogiki. [Formation of the Museum and Museum pedagogy]. Bulletin Taganrog state pedagogical Institute. № 2. P.129-133 [in Russian].
10. Muzeyno-osvitniy proekt «Muзей i shkola: pratsuyemo razom». [Museum educational project «Museum and school: working together»]. URL: http://35.zosh.zt.ua/activity/museum_project (data zvernennia: 10.08.2021) [in Ukrainian].
11. Muзей – shkoli. Na dopomohu vchytelyam ta uchnyam navchalnykh zakladiv Volynskoyi oblasti (2017–2018). Lutsk, 2017. [Museum – school. To help teachers and students of educational institutions of the Volyn region (2017–2018). Lutsk, 2017. URL: http://volyn-kray-mus.at.ua/index/muzej_shkoli/0-4 (data zvernennia: 17.08.2021) [in Ukrainian].
12. Rusova S. (1918). Pozashkilna osvita. Zasoby ii perevedennya. [Extracurricular education. Means of its translation]. *Lektsiyi, chytani na Pozashkilnim Fakulteti Kyivskoho Pedahohichnoho Instytutu*. – Lectures given at the Extracurricular Faculty of the Kyiv Pedagogical Institute. (88 p). Kyiv: Publishing House “Bell”, 1918. Ukrainian Pedagogical Library № 14 [in Ukrainian].
13. Filipchuk N. O. (2020). Pedahohichno-prosvitnytska diyalnist muzeyiv Ukrayiny (kinets XIX – pochatok XXI stolittya). [Pedagogical and educational activities of museums of Ukraine (late XIX – early XXI century)]: monohrafiya za naukovoyu redaktsiyeyu N. H. Nychkalo. Kyiv : Vyd-vo TOV “Yurka Lyubchenka”, 468 s. [in Ukrainian].

Zeman I. O. Project activity «museum – secondary school» in the realities of modern education

The article studies the challenges of the museum – secondary schools cooperation as an important method of teaching and educating students current educational and museum projects and opportunities for their activities in Ukraine. In recent years there has been an increased interest in understanding of the museum – secondary schools cooperation. Today museum call on society to act as schools, shining a bright light on the needs of communities and the expectations that occurs during museum-educational institutions cooperations. Museum should be becoming important center of learning for society. The spread of digital technologies also requires strategic skills that should be developed within the museum, especially for the schools audience. The development of new technologies are necessary instrument to meet virtual visitors needs.

Museums have proposed projects showing that a scientific exhibition can make learning more interesting. Projects like of the museum – secondary schools cooperation have revolutionized the means of learning by which modern learning is conveyed. Museums and schools working together hold the power to create much more effective learning experiences for students and possibly support increased achievement scores as well of identifying and addressing the complexities. Both in schools and museums, educational spaces should be designed for collaboration and dialogue between them that reflect the education and learning of the curriculum while supporting educational standards and classroom work. Programs for School children have always been among the most interesting educational offerings of museums. It helps to enrich learning in various fields, for students of all grade levels and abilities, that will be useful for the world outside of the classroom.

The projects «Secondary School and Museum» offer many opportunities and also promotes active participation, interaction among teachers and students. This system makes it possible to develop innovative techniques that do not merely provide visitors with notions, but facilitate their learning. A collaboration of this type can create wide possibilities for the development of new professionals generation, and understand the needs of your audiences. This cooperation is useful to solve important issues for the education through the constant sharing of best practices, both inside and outside the museum.

Key words: museum, secondary school, museum project, pedagogical cooperation, teacher, students, audiences.

УДК 371.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.15>

Зінченко О. В., Шерудило А. В., Федота М. В.

ЕФЕКТИВІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ШВИДКІСНОГО ЧИТАННЯ ДЛЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

Читання є основою пізнавального розвитку учнів. Незважаючи на широкий спектр досліджень, проблема психологічного обґрунтування технології швидкісного читання залишається не досить розробленою, особливо у контексті впливу на пізнавальну сферу підлітків. Відповідні наукові дослідження допоможуть створити цілісну теоретичну конструкцію феномену читання та інтелектуального розвитку в підлітковому віці. Крім того, отримані відомості стануть у нагоді під час створення програм і стратегій пізнавального розвитку підлітків.

Здійснено огляд теоретичних джерел із зазначеної проблематики. Задля підтвердження ефективності впливу технології швидкісного читання на розвиток пізнавальної сфери підлітків проаналізовано результати первинної і вторинної діагностики. Нами створено дві вибірки (експериментальну та контрольну) та використано такі діагностичні інструменти, як тести (П'єрона-Рузера, "Порівняння понять", "Аналогії", "Мнемічні здібності") та методики ("Матриці Равена", дослідження обсягу короткотривалої пам'яті). До складу досліджуваних груп добиралися переважно підлітки з низькими та середніми показниками пізнавальної сфери.

Унаслідок порівняння результатів первинної і вторинної діагностики виявлено позитивний вплив технології швидкісного читання на концентрацію уваги учнів, показники словесно-логічного узагальнення, обсяг короткочасної та асоціативної пам'яті. Водночас не зафіксовано суттєвого позитивного впливу технології на розвиток логічного мислення (вербального та невербального). Висновки підтверджено обчисленням показників критерію Стьюдента. Отримані результати є орієнтиром для оптимізації розвивальних можливостей технології швидкісного читання.

Ключові слова: технологія швидкісного читання, підлітковий вік, концентрація уваги, узагальнення, абстрагування, логічне мислення, короткочасна пам'ять, асоціативна пам'ять.

Важливим завданням у контексті реформування нової системи освіти є розумове виховання учнів, тому робота психологів і педагогів має полягати у виявленні здібностей здобувачів освіти та формуванні стійкої мотивації до пізнавальної діяльності. Освітня реформа має базуватися на створенні нової філософії освіти, яка передбачає спрямованість на особистісно орієнтовану модель навчання. Такі міркування є особливо актуальними у контексті підліткового віку як переломного для розвитку інтелектуальної сфери. Саме у цьому періоді починає формуватись абстрактне мислення, що визначає перехід на новий рівень інших пізнавальних процесів – сприймання, пам'яті, уяви.

У сучасному світі відбуваються постійні кризові процеси, пов'язані з низкою несприятливих соціальних та економічних чинників, тому особливої актуальності набуває завдання створення і примноження інтелектуальних стратегій. Сучасна система освіти спрямована на формування особистості нового покоління, що зможе продуктивно жити й розвиватися в умовах постійних соціальних трансформацій. У цьому контексті варто звернути увагу на зміст Концепції "Нова українська школа", де визначено вимоги до випускників закладів загальної середньої освіти – громадян ХХІ століття: всебічний і повноцінний розвиток, освіченість, відповідальність у громадській активності, патріотизм, здатність до інновацій і продуктивного економічного розвитку держави, конкурентоспроможність на ринку праці, прагнення до навчання протягом життя. Вочевидь, однією з основних умов досягнення означених цілей є оволодіння продуктивними навичками усвідомленого, мобільного сприймання та аналізу інформації.

Немає необхідності доводити, що читання є основою пізнавального процесу учнів. Незважаючи на досить широкий спектр досліджень, психологічне обґрунтування технології швидкісного читання залишається недостатнім, особливо у контексті її впливу на пізнавальні процеси підлітків. Наукові дослідження цієї проблеми допоможуть створити цілісну теоретичну конструкцію психології читання. Крім того, отримані результати стануть у нагоді під час створення програм і стратегій інтелектуального розвитку підлітків.

Мета дослідження – аналіз ефективності використання технології швидкісного читання для пізнавального розвитку підлітків.

Аналізуючи підлітковий вік, Л. І. Божович зазначила, що у цьому періоді трансформується система ставлення особистості до оточуючого світу й себе, що суттєво впливає на пізнавальний розвиток [2]. Тенденції інтелектуального розвитку підлітків досліджувалися багатьма науковцями: Г. Бєрулаєвою, П. Блонським, Л. Віготським, В. Давидовим, Л. Дяченком, А. Заком, С. Максименком, Н. Менчинською, Ж. Піаже, С. Симоненком, Л. Тихоміровою, Н. Тращенко та іншими. Л. Віготський характеризує підлітковий вік як переломний для розвитку пізнавальної сфери, особливо мислення [3].

Вирішуючи проблему формування оптимальних навичок читання, необхідно конструктивно переосмислити науковий доробок психологів і педагогів Є. Антощука, С. Баранова, В. Бородіної, І. Домбровської, В. Мартиненка, Н. Свіріної, Ю. Стадницької, К. Стецюка, А. Фасолі, О. Шкловської та інших. У цьому контексті теоретичним орієнтиром є позиція Є. Антощука стосовно виділення чинників, які заважають продуктивному читанню учнів: обмежений словниковий запас, проблеми з артикуляцією, повернення до прочитаного [1].

Технологія швидкісного читання у найбільш загальному вигляді передбачає читання улюбленої книги на початку кожного заняття протягом п'яти хвилин. Кожен урок починається з того, що діти відкривають книжку і 5 хвилин читають у режимі читання-гудіння, а далі реалізується викладання навчального матеріалу у звичному режимі. Такі поурочні п'ятихвилинки дають тижневий тренаж обсягом 120 хвилин. Важливим для технології швидкісного читання є використання електронних тренажерів, які, по суті, є модифікованими методиками діагностики психічних процесів (таблиці Шульте, методика "Анаграми").

Нами було розроблено такий комплекс тренажерів: інтерактивна таблиця Шульте, Read fast, Що зайве? та Анаграми. Описані засоби не потребують підключення до мережі Інтернет.

Стратегічними цілями використання тренажерів швидкісного читання є: 1) реалізація нового змісту освіти, заснованою на формуванні компетентностей; 2) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; 3) навчання прийомам роботи з текстом на основі використання різноманітних дидактичних матеріалів; 3) індивідуальна допомога невстигаючим учням; 4) вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах; 5) постійне залучення до спільної діяльності (педагогіка партнерства); 6) орієнтація на інтереси й досвід учнів; 7) створення емоційно насиченого освітнього середовища.

Для підтвердження ефективності впливу технології швидкісного читання на розвиток пізнавальної сфери підлітків було проаналізовано результати первинної і вторинної діагностики показників пізнавальних процесів підлітків. Нами вивчалася динаміка концентрації уваги, операцій узагальнення та абстрагування, логічного мислення, короткочасної та асоціативної пам'яті. Було створено дві вибірки: експериментальну та контрольну. Обидві групи сформовано на основі учнів Гориславського навчально-виховного комплексу Піщанської сільської ради, Піщанської гімназії Піщанської сільської ради, Кривушівського навчально-виховного комплексу Піщанської сільської ради. Кількісний склад вибірок – 20 осіб. Первинна діагностика здійснювалася восени 2020 року, а вторинна – після закінчення експериментальної роботи у березні 2021 року. Під час дослідження використано такі діагностичні інструменти: тести (П'єрона-Рузера, "Порівняння понять", "Аналогії", "Мнемічні здібності") та методики ("Матриці Равена", методика дослідження обсягу короткотривалої пам'яті). До складу досліджуваних груп добиралися переважно підлітки з низькими та середніми показниками пізнавальної сфери. Учні з дуже низькими інтелектуальними показниками не виявили бажання співпрацювати, а застосування примусу не передбачалося методологією експерименту.

Проаналізуємо отримані результати. В обох групах відсутні представники з дуже високими та дуже низькими показниками концентрації уваги (табл. 1). У контрольній групі показники залишилися сталими – особи з низьким і середнім рівнем розподілилися приблизно порівну. Після впровадження елементів швидкісного читання в експериментальній групі не виявлено учнів із низьким рівнем концентрації уваги. Високий рівень зафіксовано у 60% опитаних, а середній – у 40%, тобто встановлено позитивний вплив технології швидкісного читання на показники концентрації уваги.

Надалі проаналізовано трансформацію показників словесно-логічного узагальнення (табл. 2). У контрольній вибірці розподіл рівнів розвитку узагальнення до і після впливу залишився сталим – по 50% осіб із низькими та середніми показниками. В експериментальній групі після проведення розвивальної роботи низькі показники виявлено після закінчення формуального експерименту лише у двох осіб, а за первинної

Таблиця 1

Зміни показників концентрації уваги внаслідок упровадження технології швидкісного читання

Рівень розвитку концентрації уваги	Кількість учнів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Дуже низький	0	0	0	0
Низький	45	40	45	0
Середній	55	60	55	40
Високий	0	0	0	60
Дуже високий	0	0	0	0

Таблиця 2

Зміни показників операції словесно-логічного узагальнення внаслідок упровадження технології швидкісного читання

Рівень розвитку словесного узагальнення	Кількість учнів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Дуже низький	0	0	0	0
Низький	50	50	55	10
Середній	50	50	45	35
Високий	0	0	0	55
Дуже високий	0	0	0	0

діагностики – в одинадцяти осіб (55%). Середній рівень знизився з 45% до 35%. Високі показники словесно-логічного узагальнення після формувального впливу зафіксовано у 55% учнів. Отримані результати вказують на позитивну динаміку поняттєвого узагальнення.

Надалі нами проаналізовано результати змін за тестом “Аналогії”, спрямованим на визначення операції абстрагування (табл. 3). Встановлено, що результати у контрольній групі після реалізації технології швидкісного читання практично не змінилися і знаходяться в межах статистичної похибки (зміни зафіксовано лише в одного досліджуваного). В експериментальній групі також не виявлено суттєвих трансформацій: дуже низький рівень залишився сталим, низькі показники знизилися від 60% до 50%, а середні – зросли з 35% до 45% опитаних. Нами не виявлено учнів із високим рівнем операції абстрагування після реалізації програми. Отже, застосування технології швидкісного читання у підлітковому віці не чинить суттєвого впливу на здатність пошуку логічних зв'язків у словесному матеріалі. Виявлена тенденція може бути орієнтиром удосконалення технології.

Таблиця 3

Зміни показників операції абстрагування внаслідок упровадження технології швидкісного читання

Рівень розвитку абстрагування	Кількість учнів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Дуже низький	5	5	5	5
Низький	65	60	60	50
Середній	30	35	35	45
Високий	0	0	0	0
Дуже високий	0	0	0	0

Таблиця 4

Зміни показників логічного мислення внаслідок упровадження технології швидкісного читання

Рівень розвитку логічного мислення	Кількість учнів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Дуже низький	0	0	0	0
Низький	40%	40%	35%	30%
Середній	60%	60%	65%	70%
Високий	0	0	0	0
Дуже високий	0	0	0	0

Динаміка логічного мислення визначалася за допомогою використання методики “Прогресивні матриці Равена” (табл. 4). Встановлено, що в контрольній групі результати первинної і вторинної діагностики є стабільними: 40% опитаних отримали низький рівень і 60% – середній рівень. В експериментальній групі також не зафіксовано суттєвих змін логічного мислення під час реалізації технології швидкісного читання, спостерігалось лише підвищення середнього рівня досліджуваної характеристики в одного досліджуваного. Відсутність вираженої ефективності розроблених вправ для розвитку логічного мислення можна пояснити тим, що під час діагностики перевірялись операції із невербальним матеріалом, а технологія спрямована на словесні конструкції.

Встановлено, що в контрольній групі суттєвих змін короткотривалої пам'яті не відбулося (табл. 5). Обсяг короткочасної пам'яті змінився в експериментальній групі: низькі показники знизилися з 55% до 10%, середні – з 45% до 35%, а високі значення зросли з нуля до 55% досліджуваних. Отже, можна констатувати ефективність впливу технології швидкісного читання на показники обсягу короткотривалої пам'яті. Така тенденція пояснюється актуальністю досліджуваного пізнавального процесу для оперативного сприймання і перероблення інформації під час читання.

Таблиця 5

Зміни показників обсягу короткочасної пам'яті внаслідок упровадження технології швидкісного читання

Рівень розвитку обсягу пам'яті	Кількість учнів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Низький	45	50	55	10
Середній	55	50	45	35
Високий	0	0	0	55

Останніми було проаналізовано зміни показників асоціативної пам'яті на основі даних субтесту тесту структури інтелекту Амтхауера (табл. 6). Результати в контрольній групі залишилися стабільними на початку та після проведення формувального експерименту. Показники досліджуваного процесу змінилися в експериментальній групі: низькі показники знизилися з 50% до 10%, середні – підвищилися з 50% до 60%, а високі – зросли з нуля до 30%. Отже, технологія швидкісного читання позитивно впливає на прояв асоціативної пам'яті, хоч і не так виражено, як на обсяг короточасної пам'яті.

Таблиця 6

Зміни показників асоціативної пам'яті внаслідок упровадження технології швидкісного читання

Рівень розвитку асоціативної пам'яті	Кількість учнів (%)			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Низький	50	50	50	10
Середній	50	50	50	60
Високий	0	0	0	30

Таблиця 7

Показники t-критерію Стьюдента пізнавальних процесів підлітків

Показники пізнавального розвитку	t-критерій Стьюдента	
	Контрольна група	Експериментальна група
Концентрація уваги	1,12	2,19*
Узагальнення	1,03	2,73*
Абстрагування	0,54	1,82
Логічне мислення	0,67	1,11
Короточасна пам'ять	0,34	2,45*
Асоціативна пам'ять	1,06	2,33*

Задля виявлення значущості встановлених відмінностей було обчислено показники t-критерію Стьюдента (табл. 7). Коефіцієнти, позначені зірочкою, характеризують значущість відмінностей на рівні 0,05. У контрольній групі не зафіксовано суттєвих зрушень за всіма досліджуваними параметрами. Водночас в експериментальній вибірці виявлено статистично значущі зміни показників концентрації уваги, узагальнення і мнемонічної сфери. Отримані результати підтверджують висновки описового аналізу. Зазначимо, що не зафіксовано жодного коефіцієнту зі значущістю 0,01, що свідчить про необхідність удосконалення використаної технології.

Висновки. Унаслідок порівняння результатів первинної і вторинної діагностики виявлено позитивний вплив технології швидкісного читання на концентрацію уваги учнів, показники словесно-логічного узагальнення, обсяг короточасної та асоціативної пам'яті. Водночас не виявлено суттєвого позитивного впливу технології на показники розвитку логічного мислення (вербального та невербального). Подальші перспективи дослідження проблеми вбачаємо в удосконаленні розвивальних можливостей технології швидкісного читання.

Використана література:

1. Антошук С. Швидка педагогічна допомога. Чи варто швидко читати у початкових класах, або секрети швидкого читання. *Початкова освіта*. 2006. № 11. С. 14-17.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1995. 209 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : АСТ Астрель, 2011. 640 с.

References:

1. Antoshchuk E. (2006) Shvidka pedagogichna dopomoga. Chi varto shvidko chitati u pochatkovih klasah, abo sekreti shvidkogo chittannya. [Fast pedagogical assistance. Is it worth reading fastly in primary school? or the secrets of fast reading]. *Pochatkova osvita*. № 11. S. 14–17 [in Ukrainian].
2. Bozhovich L. (1995) I. Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psihologicheskie Trudy. [The problems of personality formation: Chosen psychological works]. M. : Pedagogika. 209 s. [in Russian]
3. Vygotskij L. S. (2011). Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. M. : Izd. AST Astrel'. 640 s. [in Russian].

Zinchenko O. V., Sherudylo A. V., Fedota M. V. The efficiency of speed reading technology for adolescents' cognitive developing

Reading is the basis of pupils' cognitive development. Despite a wide range of research, the issue of psychological justification of speed reading technology remains underdeveloped, especially in the context of the impact on adolescents' cognitive sphere. Relevant scientific research will help to create a holistic theoretical ground of the phenomenon of reading and intellectual developing in adolescence. In addition, the data obtained will be useful in creating programs and strategies for adolescents' cognitive developing.

The review of theoretical sources on the specified issue is carried out. To confirm the effectiveness of the impact of speed reading technology on adolescents' cognitive development sphere, the results of primary and secondary diagnostics were analyzed. Two samples were chosen: experimental and control. The following diagnostic tools were used: the Pieron-Roser test, the "Comparison of Concepts" test, the "Analogies" test, the "Raven's Matrix" method, the method of studying the short-term memory, the "Mnemonic Abilities" test. The study groups consisted mainly of adolescents, who have low and medium levels of cognition.

The comparison of the results of primary and secondary diagnostics revealed a positive effect of speed reading technology on the concentration of students' attention, indicators of verbal and logical generalization, the amount of short-term and associative memory. At the same time, significant positive impact of the technology on the logical thinking development (both verbal and nonverbal) wasn't found out. The conclusions are confirmed by the indicators of the Student's criterion calculation. The obtained data are the reference point for optimizing the development capabilities of speed reading technology.

Key words: speed reading technology, adolescence, attention concentration, generalization, abstraction, logical thinking, short-term memory, associative memory.

УДК 37.016

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.16>

Коляда І. А.

ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ: ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ

Висвітлено важливість історичних особистостей у контексті вивчення історії України у 8 класі. Кожна окрема особистість впливає на хід історії та історичний процес, але водночас не відміняє закономірностей його розвитку. Досліджено необхідність упровадження інноваційних підходів під час вивчення історичних особистостей на уроках історії України у 8 класі. Введення інноваційних технологій у навчальний процес вимагає серйозних змін у змісті освіти, методах і формах його організації. Навчання набуває інтегративно-діяльнісного характеру. Акцент зроблено на необхідності цілісного розвитку здобувача освіти, розкриття якісної своєрідності їхньої творчої індивідуальності. В освітньому процесі необхідно відобразити зв'язок конкретної людини з попередниками та оточуючим його світом. Мета закладів загальної середньої освіти – виховання покоління молодшої генерації українців із критичним і креативним мисленням, відповідальних учасників громадянського суспільства, що вміють самостійно здобувати й застосовувати знання громадян.

Охарактеризовано організаційно-методичне забезпечення процесу вивчення особистості з використанням інноваційних підходів у шкільному курсі історії України, методичку формування уявлень про історичні особистості у здобувачів освіти на уроках історії України у 8 класі з використанням інноваційних підходів. Інноваційні підходи до формування уявлень про історичну особистість у здобувачів освіти під час вивчення історії України у 8 класі припускають зростання ролі здобувача освіти в освітньому процесі, зміщення центру (фокуса) навчального процесу від учителя до здобувача освіти; посилення функції підтримки здобувача освіти, допомоги йому в організації індивідуального навчального процесу; можливість зворотного зв'язку вчителя з кожним здобувачем освіти за використання нових комунікаційних технологій.

Ключові слова: історична особистість, історія України, інноваційні підходи.

Під час вибору методів і прийомів вивчення історичних особистостей учитель має керуватися освітніми та виховними цілями курсу історії України у закладах загальної середньої освіти. У межах вивчення особистості необхідно відобразити її у контексті історичного часу, виділивши умови та фактори, а також суб'єктивні та об'єктивні чинники, що відіграли вирішальну роль під час формування її поглядів. Способи такого відображення прямо залежать від самої історичної особистості: в деяких випадках досить лише стислих відомостей, одиничного висловлювання або зіставлення дат. Але найчастіше необхідно подати розгорнуту характеристику історичної обстановки, в якій сформувалася та чи інша історична особистість.

В освітньому процесі важливо продемонструвати здобувачам освіти, що причини вчинків, завдання, котрі вирішуються особистістю, обумовлені попередніми історичними подіями, а також відобразити зв'язок конкретної людини з попередниками й оточуючим її світом.

Теоретичною основою дослідження інновацій у навчанні стали положення, викладені в роботах К. Баханова, Л. Виготського, Г. Кастюка, О. Леонтєва, В. Мошенка, О. Пометуна та інших. Ураховувалися також роботи зарубіжних науковців-дидактів із проблем безперервної освіти педагогічних кадрів, інноваційних технологій у галузі освіти, зокрема К. Атеновські, Д. Брауна, Д. Спокса, Х. Хоржеса та інших.

Мета дослідження – з'ясування теоретичних підходів і висвітлення практичного впровадження інноваційних підходів під час вивчення історичних особистостей на уроках історії України у 8 класі.

Уводячи в освітній процес вивчення історичної особистості, вчитель стежить за тим, щоб вона не фіксувалася в пам'яті здобувача освіти лише фактом свого існування, одним тільки ім'ям. "Щоб жодна осо-

бистість не залишалася в голові учня пустим словом, а неодмінно порушувала його думку, уяву, навіть приваблювала його сердечну участь”, – зазначає Л. Гринін [4, с.9].

Здобувач освіти, опрацьовуючи навчальний матеріал підручника, повинен мати можливість сприймати історичного діяча як зрозумілу для усвідомленого сприйняття особистість із певним зовнішнім образом, зі своїм характером, індивідуальними рисами, поведінковими моделями. Це можливо лише через формування конкретних рис історичного портрета, його індивідуальності. В якості таких прийомів може виступати застосування таких засобів навчання історії, як ілюстрації, спогади і відгуки сучасників і, звичайно, цитування самого історичного діяча. Необхідно створювати дидактичні умови, в яких здобувачі освіти самі усвідомлюють потребу в самостійній пізнавальній діяльності, в ознайомленні з творами художньої літератури, красною письменства, історичними документами, творами живопису, краєзнавчими матеріалами, в котрих відображено яскраві історичні факти з життя історичного діяча, що вивчається в курсі історії України на уроці.

Для усвідомлення подій історії України важливим в освітній діяльності вчителя історії на уроці є діяльність, спрямована на розуміння здобувачами освіти впливу історичної особистості на перебіг історичних подій.

У викладанні історії України радянської доби довгий час на перший план висувалися формування уявлень про об'єктивні закономірності загального розвитку, які ототожнювалися з безособовістю. Реформування освіти в умовах реалізації концепції Нової Української школи пов'язано з реалізацією принципів демократизації та гуманізації, що зумовило під час навчання історії України звернення до особистості, розкриття самоцінності історичного діяча.

Процес навчання історії України в основній школі у закладі загальної середньої освіти визначається Державним стандартом базової середньої освіти громадянської та історичної освітньої галузі, в якому означені завдання й цілі історичної освіти, що відповідають 8 класу, та навчальною програмою для закладів загальної середньої освіти “Історія України. Всесвітня історія (5-9 класи)” [8].

Під час аналізу навчального матеріалу можна виділити цілу низку історичних особистостей XVI–XVII століть. Ми зосередимо свою увагу на таких історичних особистостях, як Богдан Хмельницький, Іван Виговський, Юрій Хмельницький, Петро Дорошенко, Іван Мазепа та інших. Під час вивчення історичної особистості на уроці варто акцентувати увагу на особливостях рис історичної епохи та поведінки особистостей у цих історичних умовах. Окрім того, важливо створити таку атмосферу на уроці історії України, яка б дозволила здобувачам освіти немов би «відчути» історичного героя, зрозуміти, чи здатний він на «добро» чи «зло». Такий прийом має не лише освітнє, але й важливе виховне значення.

Хоча характеристикам історичних діячів у навчально-методичній літературі радянської дидактичної та методичної науки приділялася належна увага, проте головний акцент ставився не на індивідуальній своєрідності, неповторності, унікальності особистості, а на появі в ній типових рис, ознак представника того чи іншого класу. Майже не приділялася увага психологічним характеристикам історичної особистості, розкриттю ідеї самоцінності людини як суб'єкта соціального розвитку.

У навчальній програмі для 8 класу вищезазначеним історичним особистостям відведено місце у розділі 4 “Козацька Україна наприкінці 50-х років XVII – на початку XVIII століття”, де міститься рекомендований перелік історичних осіб, про діяльність яких здобувачі освіти можуть формувати самостійні судження на основі навчальних матеріалів та адаптованих джерел [8].

У підручнику історії України 8 класу “Історія України” (автор В. С. Власов) діяльності цих особистостей відводиться місце в розділі 4 “Козацька Україна наприкінці 50-х років XVII – на початку XVIII століття” (§22-30) [2, с.146-202].

У межах зазначеного розділу та параграфів наводиться вельми опосередкований опис зазначених історичних особистостей, ілюстративно представлені тільки їхні портрети, про окремі історичні особистості у тексті параграфів міститься рубрика «Особистість», де зазначається коротка біографічна довідка. Особливість цього підручника швидше в діяльнісному підході до вивчення особистостей через їхні безпосередні результати діяльності, що дає можливість учителю історії запропонувати власний підхід до розкриття матеріалу зазначених епох шляхом формування уявлень про ключові історичні особистості. Формуючи портфоліо уроку та вивчення тем розділу, вчителю, що викладає історію України, необхідно завчасно запланувати навчальні години для засвоєння цього матеріалу, підготувати відповідний навчально-методичний матеріал, комплекс дидактичних і методичних матеріалів. Тому можемо відзначити, що цей підручник, рекомендований Міністерством освіти і науки України, містить певну досить дозовану інформацію про історичні особистості та надає можливість вчителю історії реалізувати практику вивчення предметного матеріалу шляхом формування історичних уявлень про особистість історичного діяча.

Організаційно-педагогічні форми роботи з вивчення ролі особистості у 8 класі, описані у цьому розділі на підставі дидактичного матеріалу підручника, реалізовані в межах шкільного курсу історії України.

Історія – предмет насамперед морально-етичного характеру, його завдання – виховувати учнів через співпереживання учасників історичного процесу, вмюючи аналізувати факти історії людства, що творять історичні особистості.

Частковій реалізації цього завдання сприяє застосування під час навчання історії України нових інформаційно-комунікативних технологій для формування уявлень про історичні особистості у здобувачів освіти.

На сучасному етапі інформаційно-комунікаційні технології – це “комплексний засіб освоєння людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах). Потенціал медіакультури в сучасному освітньому процесі визначається широким спектром розвитку людської особистості: емоціями, інтелектом, самостійністю творчого і критичного мислення, світоглядом, уявою, естетичною свідомістю (сприйняттям, умінням художнього аналізу та іншими), активізацією знань” [2, с. 318].

Ефективність засвоєння знань здобувачами освіти з курсу історії України залежить від того, як організовано та реалізовано освітній процес. Учителю історії варто враховувати той факт, що система засобів навчання історії індивідуальна для кожної предметної області.

На сучасному етапі розвитку науки і техніки нововведення торкнулися й освітнього процесу. Кабінети історії у закладах загальної середньої освіти, обладнані відповідним навчально-методичним забезпеченням і різноманітними мультимедійними засобами навчання історії, використовуються для підвищення пізнавальної діяльності здобувачів освіти, засвоєння теоретичних знань і формування в них практичних компетентностей.

Як відомо, без відчуттів, без живого споглядання неможливе пізнання, до якого б рівня абстракції наука не вдалася. Чуттєве, живе споглядання становить первісний (вихідний) етап процесу пізнання. Найскладніші абстракції базуються завжди на чуттєвому матеріалі, на фактах спостереження, що, природно, має величезне значення для розвитку уяви та фантазії.

Під час формування уявлень про історичні особистості необхідно забезпечити здобувачів освіти “даними спостережень”, образами, створити умови для “живого споглядання”. Це завдання і вирішують екранно-звукові засоби навчання – навчальні кінофільми, відеофільми, документальні фільми, мультфільми. Відображаючи дійсність, вони дозволяють у класі, на уроці оперувати фактами життя історичних особистостей. Пропоновані формати та жанри фільмів не містять повноцінного знання про об’єкт, а є лише джерелом, що дозволяє вчителю історії України подавати навчальну інформацію як матеріал організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, організації креативного підходу під час вивчення ними історії України.

Кіно, як і інші допоміжні дидактичні матеріали, служить важливим засобом в освітній діяльності вчителя історії, особливо дієвим з огляду на його візуальну наочність та образність. Адже справедливою є народна мудрість: “краще один раз побачити, ніж сто разів почути”. Документальне історичне кіно підтверджує цю народну істину.

Можна виділити такі методичні особливості уроку із застосуванням кінофільму:

– цей урок ведуть немов би два вчителі – разом із учителем у поясненні, бесіді, опитуванні бере участь його технічний асистент;

– звісно, головним залишається педагог, він надає слово своєму “асистенту”, через нього здійснюється зв’язок «здобувач освіти-вчитель», без якого неможливо уявити урок. Однак у певні моменти вчитель у класі може поступитися місцем фільму як основному джерелу навчальної інформації, як засобу навчання;

– техніка на уроці виступає в союзі, комплексі з традиційними засобами навчання – картиною, підручником, таблицями, дошкою, екскурсією і словом учителя [10, с. 46].

У сучасній навчальній діяльності вчитель має безліч можливостей для організації різноманітності застосування технічних засобів навчання історії.

Одним із прийомів на уроках історії є використання комп’ютерних технологій. На різних предметах використання комп’ютера буде різним, ми зупинимося на деяких прийомах використання відеофрагментів, комп’ютерної анімації, використання Інтернет-мемів на уроках історії України у 8 класі.

У сучасних реаліях учитель історії має досить великий вибір документальних, художніх фільмів, мультфільмів і відеоенциклопедій на різні історичні сюжети. У нашій статті ми наведемо декілька прикладів використання таких матеріалів на уроках історії України у 8 класі у закладах загальної середньої освіти.

Найдоцільнішим на уроках історії України у 8 класі є використання 15-хвилинних фільмів із серії “Невідома Україна”. Крім цього, можна використовувати уривки з художніх фільмів, де висвітлюються особливості історичних особистостей. Наприклад, фільм “Гетьман” (режисер В. Ямбурський, 2015) розповідає про долю однієї із найяскравіших фігур української історії – Богдана Хмельницького.

Інший український історичний художній фільм “Козацька звитяга” (режисер – Л. Осик, 1993), знятий за мотивами повісті Б. Лепкого “Крутіж”, висвітлює події 1659 року, де показано, як після смерті Богдана Хмельницького його 18-річний син Юрій змістив владу Івана Виговського. Прибічники Богдана Хмельницького допомагають його дочці Олені зберегти символ незалежності України – гетьманські клейноди.

Дуже широка фільмографія щодо історичної особистості Івана Мазепи, тому під час формування уявлень про нього рекомендуємо використовувати уривки з таких художніх та документальних фільмів: “Мазепа” (режисер В. Гончаров, 1909), науково-популярний фільм “Гетьман Іван Мазепа” (режисер О. Скрипник, 1992), серія “Невідома Україна. Нариси нашої історії”, науково-популярний фільм “Анатема” (режисер Л. Анічкін, 1993), художній фільм “Молитва за гетьмана Мазепу” (режисер Ю. Ілленко, 2001), проєкт телеканалу «1+1» “Іван Мазепа: Кохання. Велич. Зрада” (режисер Ю. Макаров, 2005), серія “Тра долі”, документальний фільм “Іван Мазепа” (режисер В. Вітер, 2007).

Після перегляду уривку з фільму вчитель ставить відповідну низку запитань. Використання на уроках історії України у 8 класі фрагментів із художніх фільмів допомагає реалізувати такі завдання: 1) мотивувати здобувачів освіти на вивчення певної теми або на виконання конкретної роботи; 2) розвинути певні вміння, навички й компетентності здобувачів освіти; 3) звернути увагу здобувачів освіти на ту чи іншу історичну особистість; 4) перетворити продукцію кінематографа в один із потужних засобів освітнього процесу; 5) розширити світогляд і пізнавальну активність здобувачів освіти. Тому вплив наочності на формування образного мислення у здобувачів освіти дуже великий, хоча на основі того ж самого наочного посібника в них може виникнути різний рівень і характер відображення дійсності в чуттєвих образах.

Нині з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізації та особливостей нового покоління здобувачів освіти виникла потреба в удосконаленні освітніх процесів. На нашу думку, одним із рішень цього питання можуть стати Інтернет-меми, які посідають особливе місце в сучасній культурі.

На початку XXI століття розширився спектр педагогічних технологій, які служать засобом концентрації уваги здобувачів освіти, але все ж не завжди вчителю вдається звернути достатню увагу до теми задля того, щоб матеріал уроку був засвоєний. Потрібно підібрати такий матеріал для уроку, щоб здобувачі освіти не просто розуміли, але й запам'ятовували, змогли відтворити отримані знання, наприклад, під час актуалізації матеріалу на уроці. Таким засобом може послужити мем.

Нині досить складно уявити собі комунікацію без Інтернет-мемів, особливо в середовищі молоді. Вони швидко «проникли» у повсякденне спілкування, стали невід'ємною його частиною, підвищили інтерес і барвистість. У шкільному середовищі здобувачами освіти вони активно використовуються.

Чим креативнішим є мем, тим він більш затребуваний до вживання. Тому, на нашу думку, інтерес здобувачів освіти до уроку історії підвищиться, зокрема до формування уявлень про історичних особистостей, якщо застосувати систему Інтернет-мемів.

На сучасному етапі значно розширюються можливості інформаційного суспільства, про що свідчать процеси глобалізації, інформаційно-комунікаційні зміни у світі, розвиток специфічного виду комунікації – масової комунікації. Завдяки цим процесам створюється новий простір з оновленими засобами передачі інформації, відбувається спілкування на різних рівнях комунікації. Ці процеси існують у всіх соціальних інститутах, зокрема у шкільному середовищі.

Ще одним інноваційним підходом до формування уявлень про історичну особистість у здобувачів освіти на уроках історії України у 8 класі є соціальні мережі та різного роду месенджери. У сучасних реаліях дистанційного навчання здобувачі освіти проводять багато часу у смартфонах. Тому цей час можна використовувати з користю, що допоможе по-новому подивитися на діяльність історичних осіб 50-х років XVII – початку XVIII століття, котрі вивчаються за шкільною програмою.

Зайшовши в особистий профіль у соціальній мережі, можна побачити вподобання людини та події, що відбуваються у її житті. Зважаючи на цей аспект, пропонуємо використовувати такий інноваційний підхід до проведення уроків.

Instagram – це популярний додаток для обміну фото та коротких відео з елементами соціальної мережі, що дозволяє знімати фото й відео; за його допомогою можна розвивати візуальне мислення.

Twitter та Facebook – це популярні соціальні мережі, за допомогою яких можна розміщувати інформацію у стрічку новин, обмінюватися повідомленнями, відмічати геолокацію, додавати фото, відео, графічний контент.

Вивчаючи історію 50-х років XVII – початку XVIII століття, може виникнути враження відчуженості та віддаленості тих подій від реального часу, неначе тоді жили інші люди, зрозуміти яких майже неможливо. Задля того, щоб у здобувачів освіти не виникло таке враження, пропонуємо «осучаснити» історію, в межах якої історичні відомості про історичних особистостей подаються у вигляді коротких відомостей (постів). Запропонуйте здобувачам освіти, залучивши, наприклад, Instagram, створити сторінку Богдана Хмельницького, Івана Мазепи чи Петра Дорошенка. Або, наприклад, запропонуйте здобувачам освіти розробити кампанію в соціальній мережі для реальних історичних осіб. Для цього варто подумати, як розробити політичний бренд, які платформи використовували б ці люди, якби Twitter чи Facebook винайшли раніше, які матеріали та факти їх біографії спрацювали би краще.

Суть іншого завдання полягає в наступному: вивчаючи будь-яку історичну особистість, вищезазначену у списку, запропонуйте здобувачам освіти опанувати її біографію за допомогою соціальних мереж. Наприклад, які б вона світлина з друзями виставляла, як би міг виглядати профіль цієї історичної особистості на Facebook, як би змінювалася її геолокація час від часу та які б тексти були у її блозі.

Ми рекомендуємо ще таку низку завдань під час використання соціальних мереж:

1) портфоліо онлайн. Влаштуйте конкурс на краще онлайн портфоліо. Дайте здобувачам освіти можливість самим вибрати онлайн майданчик, це може бути їхня стрічка новин у Facebook або фотографії їхніх робіт у соціальній мережі Instagram;

2) резюме довжиною 140 символів. Twitter – соціальна мережа для публічного обміну повідомленнями. Один «твіт» (повідомлення) містить 140 символів. Нехай здобувачі освіти опишуть, якими думками чи подіями історична особистість ділилася б у постах Twitter;

3) улюблені персонажі у Facebook. Нехай кожен учень вибере історичну особистість і спробує створити її профіль у Facebook. Що було б зазначено у графі «про себе» Хмельницьким, Дорошенком, Мазепою та іншими? Якої життєвої позиції вони дотримувалися би?

Не варто боятися використовувати соціальні мережі у навчанні, навіть якщо ви не зовсім із ними знайомі. Це відмінний інструмент для розвитку певних освітніх навичок, це звичне для дітей середовище, яке їм буде цікаво використовувати не тільки для розваг, але і для збагачення своїх знань.

Ще одним із основних способів сучасної комунікації підлітків є короткі графічні повідомлення у стилі емоджі – виду онлайн-комунікацій, який передбачає миттєву передачу тексту та емоцій за допомогою мікрокартинок відповідного змісту [2, с. 73]. Тож буде актуально й доречно застосувати цей інноваційний підхід для творчого переосмислення навчального матеріалу.

Такий самий прийом можна вдало застосувати під час вивчення життя і досягнень певних історичних особистостей. Наприклад, можна обіграти таку ситуацію, що Іван Мазепа жив не колись давно, а є нашим сучасником, але займався такою ж діяльністю, як колись, і водночас використовував інші способи комунікації, наприклад, смартфон. Завданням є передати сенс певних історичних подій та явищ від імені історичних особистостей минулого сучасними методами спілкування в різного роду месенджерах (Viber, Telegram тощо) з відповідними емоціями. Це дозволить подивитися на “історичну особистість із підручника” як на звичайну людину, помістити у свій онлайн простір та розвинути реальну особистість.

Робота з мемами теж буде цікавою і продуктивною. Нас цікавить передача і сприйняття інформації на уроці історії у середній школі з їхнім використанням. Спробуємо відповісти на запитання, чи дійсно мему мають широкі когнітивні можливості?

Термін *мем* ввів у 1976 році англійський біолог Р. Докінз у книзі “Егоїстичний ген”; в українській транскрипції термін фігурує як “*мем*” – одиниця зберігання і передачі інформації у сфері культури. Під час відтворення для мемів важливі плодючість і відносна точність [6]. Нині термін набув нового змісту.

Дослідник Т. Савицька зазначає, що мем переживає фазу становлення глобальної культури постмодернізму та містить відредаговані фотографії, фотомонтажі, відеоролики [11]. Завдяки соціальним мережам та іншим месенджерам мему миттєво поширюються, мають можливість редагуватися та безмежно тиражуватися. Тому під мемом ми розуміємо коротку інформацію будь-якого змісту, яка стала популярною, відтворюється в Інтернеті в різних авторських контекстах із можливостями необмеженого транслявання. Оскільки в більшості випадків мему потрапляють в Інтернет, то в літературі до них додалася приставка “Інтернет”. Завдяки сучасному обладнанню з виходом в Інтернет будь-який цікавий малюнок, ролик тощо миттєво потрапляє в “мережі”. Тому терміни “*мем*” та “Інтернет-мем” є тотожними.

Навчальне заняття, безумовно, запам’ятується здобувачам освіти, якщо після виходу з класу в їхніх думках спливатиме інформація, котру вони вивчали, якщо вони обговорюватимуть її після уроку; якщо сподобається; якщо торкнеться почуття, викличе емоції. Закладена в мем “інтерактивність” (здатність взаємодіяти або знаходитись у режимі розмови, діалогу з будь-якою людиною або чим-небудь, наприклад, із комп’ютером) сприяє успішному запам’ятовуванню і поширенню. Мем “закріплюється” у пам’яті, привертає до себе увагу незвичайністю, оригінальністю, дотепністю, особливим стилем і манерою [7].

Виходячи з характеристик мему, він буде добрим помічником учителя на уроці історії під час вивчення історичних особистостей. “Мем нічого не говорить прямо, проте алегорично натякає на важливі проблеми, маючи водночас несерйозну, напівжартівливу, провокаційну, легку для запам’ятовування форму” [7]. Якщо вперше побачити його, то, поміркувавши, кожен сам може прийти до тієї інформації, на яку мем указує.

Мему легко запам’ятати ще й тому, що з них отримується необхідна інформація; за допомогою мему здобувач освіти її переосмислює. Отже, використовуючи мему, вчитель зможе фокусувати свідомість учнів на темі уроку та кожній окремій історичній особистості.

Стосовно практики використання у професійній діяльності ми рекомендуємо застосовувати мему на уроках історії України у 8 класі під час вивчення великої за обсягом і досить складної теми “Період Руїни” (через обсяг інформації та історичні особистості). Матеріал дуже складно засвоюється здобувачами освіти, вони не можуть орієнтуватися в особистостях, хто був чим примітний, які були особливості правління і так далі.

Для початку ми рекомендуємо запропонувати портрети всіх гетьманів (демонстрацію організувати за допомогою мультимедійної дошки) у період Руїни, роздати дидактичні картки з іменами монархів та основними фактами з їхнього гетьманування задля того, щоб здобувачі освіти намагалися поєднати картинку і текст. Це було запропоновано в якості невеликої вправи на початку декількох уроків, унаслідок чого учні запам’ятали асоціацію портрет-ім’я. Ми рекомендуємо відтворити образ гетьманів і факти з їх правління через мему або, використовуючи комп’ютерну техніку на уроці історії (нетбуки, ноутбуки, смартфони), запропонувати здобувачам освіти методичний матеріал у формі мультимедійної презентації, формат якої передбачає візуальне зображення гетьмана та інформаційний складник (факти його біографії).

Учитель пропонує здобувачам освіти на початку уроку звернутися до нової науки “Історична мерологія” у формі презентації. Ви демонструєте кілька мемів про гетьманів Богдана Хмельницького, Юрія Хмельницького, Івана Брюховецького, Петра Дорошенка та інших. Потім варто пояснити, як ви їх робили, які ресурси використовували.

Домашнє завдання передбачає розроблення здобувачем освіти власних мемів, не згадуючи у його змісті ім'я правителя задля того, щоб інші здобувачі освіти могли самі здогадатися, про кого йдеться. Наступного уроку здобувачі освіти, використовуючи свої мему, спільно з учителем організують історичну вікторину або інтелектуальне шоу "Найкмітливіший". За підсумками всієї роботи рекомендується проведення самостійної роботи, в якій здобувачі освіти зможуть показати свої знання.

В якості рекомендацій із використання мемів ми пропонуємо такі правила:

- мем – це допоміжна технологія;
- зміст мему має бути лексично і граматично правильним, що не порушує загальноприйняті норми;
- мему не повинні повністю заповнювати час уроку, будучи лише складовим та узагальнюючим допоміжним компонентом;
- потрібно зробити акцент на контролі знань, щоб мему спотворювали суть досліджуваного матеріалу;
- дотримання етичних норм;
- рекомендується не постійне використання мемів на кожному уроці, а на уроках-узагальненнях і в якості домашнього творчого завдання.

Висновки. Отже, запропоновані технології організації освітнього процесу під час вивчення історії України у 8 класі, зокрема вивчення тем, присвячених історичним особистостям, дозволяють повною мірою реалізувати освітній і виховний потенціал інноваційних підходів до формування уявлень про історичну особистість у здобувачів освіти. Застосування новітніх інформаційних технологій під час організації процесу вивчення історичних особистостей є одним із ефективних підходів до застосування сучасних складників комплексу інноваційних методів і засобів навчання історії України, що має забезпечити успішне засвоєння здобувачами освіти навчального матеріалу.

Використана література:

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 328 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Власов В. С. Історія України: підр. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закладу. Київ : Генеза, 2016. 256 с.
4. Гринин Л. Е. Личность в истории: эволюция взглядов. *История и современность*. 2010. № 2. С. 3–44.
5. Десятов Д. Л. Використання мережевих технологій у процесі навчання історії в школі. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Історія та географія»*. 2012. Вип. 46. С. 123-127.
6. Кронгауз М. Мему в интернете: опыт деконструкции. *Наука и жизнь*. 2017. №10. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/> (дата звернення 02.09.2021 р.)
7. Мему – мифы или реальность? URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-35193> (дата звернення 02.09.2021 р.)
8. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти історія України. Всесвітня історія 5-9 класи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 02.09.2021 р.)
9. Пометун О. Методика навчання історії у школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
10. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків, 2003. 240 с.
11. Тирон Е. Мем – это «вирус ума». URL: <http://www.advertology.ru/article72035.htm/> (дата звернення 02.09.2021 р.)

References:

1. Bakhanov K. O. (2004) Innovatsiini systemy, tekhnolohii ta modeli navchannia istorii v shkoli: Monohrafiia [Innovative systems, technologies and models of teaching history at school]. Zaporizhzhia: Prosvita. 328 s. [in Ukrainian].
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000 (2005) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000]. Kyiv; Irpin: Perun. VIII, 1728 s. [in Ukrainian].
3. Vlasov V. S. (2016) Istoriia Ukrainy: pidr. dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. Zakladu [History of Ukraine: ed. for the 8th grade. general education. textbook institution]. Kyiv: Heneza. 256 s. [in Ukrainian].
4. Grinin L. E. (2010) Lichnost v istorii: evolyutsiya vzglyadov. Istoriya i sovremennost [Personality in History: Evolution of Views. History and modernity] # 2. s. 3–44 [in Russian].
5. Desiatov D. L. (2012) Vykorystannia merezhevykh tekhnolohii u protsesi navchannia istorii v shkoli [The use of network technologies in the process of teaching history at school] // Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. «Istoriia ta heohrafiia». Vyp. 46. S. 123-127 [in Ukrainian].
6. Krongauz M. Memy v internete: opyt dekonstruktsii [Memes on the Internet: an experience of deconstruction] // Nauka i Zhizn. # 10, oktyabr 2017. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/> (data zvernennya 02.09.2021 r.)
7. Memy – mify ili realnost? [Memes – myths or reality?] URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-35193> (data zvernennia: 02.09.2021).
8. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia 5-9 klasy [Curriculum for general secondary education history of Ukraine. World History 5-9 grades]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-5-9-klas> (data zvernennia: 02.09.2021).
9. Pometun O. (2006) Metodyka navchannia istorii v shkoli [Methods of teaching history at school]. K.: Heneza, 2006. 328 s. [in Ukrainian].
10. Syrotynko H.O. (2003) Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kharkiv. 240 s. [in Ukrainian].
11. Tiron E. Mem – eto «virus uma» [Meme is a "mind virus"]. URL: <http://www.advertology.ru/article72035.htm/> (data zvernennia: 02.09.2021).

Kolyada I. A. Study of historical personalities in the lessons of history of Ukraine in 8th grade: implementation of innovative approaches

The importance of historical figures in the context of studying the history of Ukraine in the 8th grade is highlighted. Each individual influences the course of history and the historical process, but does not cancel the patterns of its development. The necessity of introduction of innovative approaches during studying of historical personalities at lessons of history of Ukraine in 8 class is investigated. The introduction of innovative technologies in the educational process requires major changes in the content of education, and methods and forms of its organization. Training acquires an integrative activity. Emphasis is placed on the need for holistic development of the applicant, the disclosure of the qualitative originality of their creative individuality. The educational process must reflect the connection of a particular person with his predecessors and the world around him. The purpose of general secondary education institutions is to educate the generation of the young generation of Ukrainians with critical and creative thinking, responsible participants in civil society who are able to independently acquire and apply the knowledge of citizens.

The organizational and methodological support of the process of studying personality with the use of innovative approaches in the school course of Ukrainian history, the method of forming ideas about historical personalities in students in the history of Ukraine in 8th grade with the use of innovative approaches. Innovative approaches to the formation of ideas about the historical personality of students in the study of Ukrainian history in 8th grade include: increasing the role of students in the educational process, shifting the center (focus) of the educational process from teacher to student; strengthening the function of supporting the applicant, assisting him in organizing an individual educational process; the possibility of teacher feedback with each student using new communication technologies.

Key words: historical personality, history of Ukraine, innovative approaches.

УДК 378.14(430)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.17>

Кравченко О. Л.

**УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ
ІЗ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Обґрунтовано теоретичні аспекти впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців із харчових технологій за дуальною формою здобуття освіти. Наголошено на важливості цього підходу для реалізації змісту дуального процесу підготовки майбутніх фахівців.

Розглянуто особливості функціонування та переваги дуальної освіти у підготовці фахівців із харчових технологій на засадах компетентнісного підходу. Зроблено висновок про необхідність упровадження дуальної освіти як дієвого механізму співпраці навчальних закладів, бізнесу і здобувачів освіти, врегульованого державою. Серед переваг дуальної форми здобуття освіти відзначено такі: подолання дисонансу між теоретичним і практичним складниками навчання, підвищення якості освітнього процесу, залучення працедавців та фахівців-практиків із підприємств до проведення занять і конференцій, оцінка результатів навчальних досягнень випускників, розроблення навчальних програм, урахування потреб ринку праці та суб'єктів господарювання під час створення освітніх програм, фінансова підтримка закладів освіти за рахунок бізнес-компаній і підприємств.

Визначено, що саме компетентнісний підхід сприяє формуванню у здобувачів освіти професійних компетентностей, потрібних на ринку праці, дозволяє усвідомити, ідентифікувати та критично оцінити виробничі завдання і проблеми професійної діяльності в різних аспектах. Структура компетентнісного підходу є динамічною та залежить від зміни пріоритетів і цінностей суспільства. Реалізація цього наукового підходу в системі дуальної освіти забезпечує інтеграцію виробничого й навчального складників учбового процесу, сприяє розвитку професійно значущих якостей особистості, професійної культури, інтелектуального та мотиваційного потенціалу майбутніх фахівців із харчових технологій.

Особливості розвитку та модернізації сучасної освіти визначають компетентність фахівців як обов'язковий складник державних освітніх стандартів, необхідну базу для формування професійних умінь здобувачів освіти. Компетентність фахівців із харчових технологій у системі дуальної освіти розглядається як загальна система знань, умінь, навичок, що визначають готовність до реалізації професійної діяльності та вирішення виробничих завдань і проблем, забезпечують можливість самореалізації у професії.

Ключові слова: дуальна освіта, фахівець із харчових технологій, компетентнісний підхід, професійна компетентність.

В умовах модернізації освітнього середовища актуалізується низка завдань, пов'язаних із якістю підготовки майбутніх фахівців із харчових технологій. Тенденції розвитку ринку праці також зумовлюють нові вимоги до теоретичних знань, практичних умінь і навичок здобувачів освіти, рівня їх кваліфікації, конкурентоспроможності, мобільності та креативності. Вирішення освітніх проблем і завдань потребує оновлення структури та моделей навчальної діяльності майбутніх фахівців, спонукає до інтеграції і взаємодії держави, закладів освіти та виробничого середовища (підприємств, організацій, установ, фірм), актуалізує завдання

реалізації дуальної форми здобуття освіти. Саме тому провідною ознакою якісної підготовки майбутніх фахівців із харчових технологій визначаємо рівень сформованості професійної компетентності. З огляду на це освітня діяльність навчальних закладів має бути орієнтована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців із харчових технологій на засадах дуальності.

Мета дослідження – обґрунтування компетентнісного підходу до підготовки фахівців із харчових технологій у системі дуальної освіти, визначення сутності понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “компетентнісний підхід”.

Одним із шляхів підготовки висококваліфікованих фахівців із харчових технологій і задоволення потреб працедавців у якості такої підготовки є реалізація компетентнісного підходу в системі дуальної освіти [13, с. 62-64]. Аналіз сучасної літератури та публікацій доводить, що у працях вітчизняних та зарубіжних науковців не існує єдиної думки щодо сутності дефініції “компетентнісний підхід”, її змісту та особливостей. Підтвердженням цьому є думки науковців, що трактують поняття “компетентнісний підхід” як:

- трансформацію освітньої концепції із теоретичних знань на практичні навички, що створює умови для оволодіння комплексом компетенцій, визначає “здатність здобувача освіти до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного простору” [12, с. 138];

- навчання, спрямоване на кінцевий результат підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців [18, с. 112];

- не тільки поінформованість, обізнаність майбутнього спеціаліста, але й “уміння вирішувати виробничі проблеми...” [2, с. 10];

- “здатність до виконання практичних завдань, навчання у виробничих умовах...” [6, с. 98–99].

Слушною є думка О. Усик, яка розглядає реалізацію компетентнісного підходу через створення конкретних освітніх ситуацій і дій, які прямо впливають на формування певних ключових чи предметних компетентностей майбутніх фахівців, утілюють оцінку попереднього досвіду навчання, надають тенденції до подальшого особистісного розвитку [16, с. 349].

Різноманітні підходи до тлумачення цієї дефініції можна пояснити її багатоаспектністю.

Цікавим для нашого дослідження є тлумачення поняття “компетентнісний підхід”, його цілі та особливості застосування подано Дж. Равеном. Науковець визначає “компетентнісний підхід” як специфічну здатність особистості, що інтегрує вузькоспеціалізовані знання, навички, способи мислення, усвідомлення відповідальності за власні вчинки задля ефективного виконання дій у певній предметній галузі [10, с. 12-14]. Серед особливостей реалізації компетентнісного підходу науковець відзначає:

- вдосконалення змісту освітніх програм, орієнтованих на розвиток основних компетентностей;

- пошук шляхів удосконалення освітньої політики;

- спостереження за становленням специфічних досягнень здобувачів освіти;

- вивчення та оцінювання результатів навчальної діяльності;

- педагогічна діагностика, планування [10, с. 14-15].

Запровадження компетентнісного підходу під час підготовки майбутніх фахівців із харчових технологій на засадах дуальності передбачає: 1) активну участь фахівців-практиків, керівників підприємств і самих здобувачів освіти в реалізації навчального процесу; 2) цільову підготовку висококваліфікованих спеціалістів для певних підприємств; 3) можливість формування загальнопредметних і фахових компетентностей в умовах реального виробництва; 4) удосконалення практичного змісту навчання, урізноманітнення форм подачі навчального матеріалу; 5) реалізацію механізмів співробітництва та соціального партнерства навчальних закладів і суб'єктів господарювання (підприємств, установ, фірм, організацій) [4; 8, с. 339-340].

Вважаємо, що реалізація компетентнісного підходу на засадах дуальності забезпечує спрямованість освітнього процесу на формування комплексу вмінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність діяти практично, реалізовувати набуті компетентності в конкретних робочих ситуаціях, вирішувати виробничі проблеми та завдання [17, с. 57]. Серед дієвих чинників компетентнісного підходу варто відзначити такі: конкретизація мети й завдань дуального освітнього процесу; вибір методів навчання, адекватних навчальним і виробничим завданням, запитам ринку праці; вдосконалення мотиваційного забезпечення дуальної освіти, ознайомлення здобувачів освіти із професійними інноваціями [5, с. 69-70].

Усвідомлення компетентнісного підходу під час підготовки фахівців із харчових технологій певною мірою залежить від розуміння дефініцій “компетентність”, “професійна компетентність”.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про широке поширення і часте вживання понять “компетентність”, “професійна компетентність”. Проте в сучасній педагогіці й досі немає остаточної думки щодо визначення їх змісту. Зокрема, у психолого-педагогічній літературі дефініція “компетентність” розглядається як категорія, що відображає ставлення людини до певного виду діяльності, забезпечує професійні досягнення та результати, здатність до самовдосконалення і самореалізації [1, с. 57].

Дж. Равен у роботі “Компетентність у сучасному суспільстві” розглядає поняття “компетентність” як багатоаспектне явище, що інтегрує більше 37 складників (когнітивних, емоційних, поведінкових) та особистісних характеристик [10, с. 14-15].

Найчастіше поняття “компетентність” використовується у таких значеннях: обізнаність чи поінформованість людини, сукупність професійно-значущих якостей особистості, комплекс знань, умінь і навичок, рівень засвоєння базових компетентностей, індивідуальна особливість сприйняття чи засвоєння навчальної інформації, готовність до виконання виробничих дій чи завдань діяльності тощо.

Отже, аналіз змісту дефініції “компетентність” доводить, що більшість дослідників під цим поняттям розуміють комплекс знань, умінь і навичок, які є результатом навчання і визначають здатність майбутніх фахівців до саморозвитку, самореалізації у професії.

Така ж сама багатоплановість визначень спостерігається щодо пояснення змісту поняття “професійна компетентність”. Наприклад, серед найзмістовніших трактувань цього поняття можна визначити такі:

- система професійно-педагогічних знань і вмінь, що визначають якість і продуктивність виробничої діяльності, забезпечують успішну реалізацію професійних завдань [11, с. 77-78];
- “здатність до виконання виробничих завдань та обов’язків” [9, с. 237];
- “формування професійно значущих якостей особистості, що дозволяють людині реалізувати себе у певних видах трудової діяльності” [7, с. 27];
- “сукупність знань і навичок, що використовуються під час здійснення виробничих дій або трудових операцій” [14, с. 168];
- “рівень кваліфікації і професіоналізму фахівця”, “вміння використовувати набуті знання чи навички на практиці” [15, с. 352].

Педагог Н. Кузьміна розглядає поняття “професійна компетентність фахівця” як загальну властивість особистості, що складається з таких елементів:

- спеціального та професійного (формується під час вивчення навчальних дисциплін);
- методичного (є способом формування знань, умінь і навичок);
- соціально-психологічного (реалізується через формування комунікативних навичок);
- диференційно-психологічного (забезпечується через мотивування і спрямування здібностей майбутніх фахівців) [7, с. 80-82].

Р. Гуревич та М. Кадемія у структурі професійної компетентності фахівця виділяє такі компоненти:

- організаційно-управлінські (оцінювання результатів навчальних досягнень здобувачів освіти, визначення рівня сформованості компетентностей, матеріально-технічне забезпечення навчання);
- навчально-методичні (інтеграція змісту та видів навчальних занять);
- технологічні (визначення груп вмінь, використання провідних чи інноваційних технологій);
- психолого-педагогічні (траєкторія розвитку здобувачів освіти, визначення критеріїв компетентності, мотивація до навчання) [5, с. 67-68].

Аналіз змісту поняття “професійна компетентність” і його компонентів дозволив установити, що “професійна компетентність майбутніх фахівців із харчових технологій” є складною професійно-особистісною характеристикою, що відображає здатність до успішного використання знань і досвіду, результативного виконання виробничих дій чи функцій та реалізується під час дуального навчання через сприйняття освітніх цілей, завдань, особливостей професійної діяльності.

У структурі професійної компетентності майбутніх фахівців із харчових технологій за умов реалізації дуального навчання ми визначаємо такі структурні компоненти: організаційні (особливості реалізації дуального освітнього процесу, оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти викладачами та фахівцями з підприємств), інтеграційні (об’єднання теоретичного та практичного складників навчання), мотиваційно-вольові (соціальні установки, ціннісні орієнтації фахівців, мотивація до виконання виробничих дій), технологічні (сформованість компетентностей), функціональні (сукупність знань, умінь, здібностей, які забезпечують ефективність реалізації виробничих функцій), адаптивні (передбачення професійних змін, здатність до професійної реалізації, виконання виробничих завдань у різних виробничих контекстах), рефлексивно-оцінні (саморозвиток, самооцінка, самосвідомість особистості).

Висновки. Розглянувши різноманітні підходи до тлумачення понять “компетентність” і “професійна компетентність фахівця”, ми уточнили їх змістові та сутнісні ознаки й особливості. З’ясували, що “компетентність” є інтегративною характеристикою фахівця, що відображає систему його знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних характеристик, які забезпечують ефективну реалізацію виробничих завдань і функцій. Професійну компетентність фахівця з харчових технологій ми розглядаємо крізь призму його компетентностей, формування яких відбувається під час підготовки відповідно до завдань виробничої діяльності. Таке розуміння змісту поняття “професійна компетентність” під час підготовки фахівців із харчових технологій дає змогу розглядати компетентнісний підхід через різноманітні складники (когнітивні, фахові, особистісні). Особливу роль у підготовці фахівців із харчових технологій відіграє дуальна освіта, яка є зв’язуючою ланкою між навчальним закладом, суб’єктом господарювання і здобувачем освіти, а також дієвим механізмом інтеграції теоретичного навчання з майбутньою професійною діяльністю.

Використана література:

1. Безпалько О. В. Соціальна психологія: схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 57 с.
1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Вем'ян В. Г., Тер-Ованес'ян В. Г. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти. *Психологія : реальність і перспективи. Збірник наукових праць*. Рівне. 2015. Вип. 5. С. 29–34.
3. Григор'єва Н. В., Швець Н. А. Модель підготовки спеціалістів в умовах дуального навчання. *Современные проблемы науки и образования*. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25763> (дата звернення 17.05.2021 р.).
4. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? Витоки педагогічної майстерності. *Серія : «Педагогічні науки»*. 2012. Вип. 10. С. 66–70.
5. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія. За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
6. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 90 с.
7. Овсиенко Л. В., Зимина И. В., Есенина Е. Ю. Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона. *Вестник Казанского технологического университета*. 2014. Т. 17. № 5. С. 339–344.
8. Белозерцев Е. П. и др. Педагогика профессионального образования: учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва, 2002. 396 с.
10. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов работающих с персоналом. Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркач, Л. Г. Лаптева. Москва, 2002. 640 с.
11. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
12. Сидакова Л. В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения. *Образование и воспитание*. 2016. № 2. С. 62–64.
13. Словник-довідник термінів нормативно-технічної документації. Упоряд. А. А. Щолоков. Москва : ТОВ «Видавництво АСТ», 2003. 317 с.
14. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Москва: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 726 с.
15. Усик О. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищій школі. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(2). С. 348–354.
16. Хоменко В. Г. Визначення та обґрунтування загальнонаукових основ розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2016. Т. 4. № 2. С. 56–63.
17. Яковчук О. Л. Перспективи розвитку дуальної системи здобуття вищої освіти в Україні. *Молодь і ринок*. № 1. 2019. 111–116.

References:

1. Bezpalko O.V. (2009) Sotsialna psykholohiia : skhemy, tablytsi, komentari [Social psychology: diagrams, tables, comments] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 57 [in Ukrainian].
2. Bolotov V.A., Serykov V.V. (2003). Kompetentnostnaia model: ot idey k obrazovatelnoi prohramme. Pedahohyka, no. 10, 8-14 [in Russian].
3. Vemyan V.G., Ter-Ovanesyan V.G. (2015) Dualna forma profesijnoyi osvity yak umova efektyvnogo rishennya zavdan modernizaciyi osvity [Dual form of vocational education as a condition for effective solution of problem of modernization of education]. Psykhologiya : realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. gumanitar. un-t. Rivne, no. 5, 29–34 [in Ukrainian].
4. Grigoreva N. V., Shvets N. A. Model podgotovki spetsialistov v usloviyah dualnogo obucheniya [Model of training of specialists in conditions of dual education]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. Available at : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25763> (accessed 17.03.2021 p.).
5. Hurevych R., Kademiia M. (2012) Profesiina kompetentnist maibutnoho pedahoha: yak yii formuvaty? [Professional competence of the future teacher: how to form it?] Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii : Pedahohichni nauky, no.10, 66–70 [in Ukrainian].
6. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka (2002) [State standards of vocational education: theory and methodology]: Khmelnytskyi : TUP, 334 [in Ukrainian].
7. Kuzmyna N.V. (1990) Profesiionalizm lychnosti prepodavatelya y mastera proyzvodstvennoho obuchenya [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. Moskva, 1990. 90 [in Russian].
8. Ovsienko L.V., Zimina I.V., Esenina E.Y. (2014) Dualnoe obuchenie kak vazhnyy faktor povysheniya investicionnoj privlekatel'nosti regiona [Dual education as an important factor in increasing the investment attractiveness of the region]. Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta, no. 17/5, 339–344 [in Russian].
9. Belozertsev E. (ed.) (2004) Pedahohyka professyonal'nogo obrazovaniya [Pedagogy of vocational education]. Moskva : yzdatel'skiy tsentr «Akademiya», 368 [in Russian].
10. Raven Dzh. (2002) Kompetentnost v sovremennom obshchestve: viavlenye, razvytye y realizatsiya [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moskva, 396 [in Russian].
11. Bodalev A. (ed.) (2002) Robochaia knyha prakticheskogo psykholoha : posobye dlia spetsyalystov rabotaiushchikh s personalom [Working book of a practical psychologist: a guide for specialists working with personnel]. Moskva, 2002. 640 [in Russian].
12. Selevko H. (2004) Kompetentnosti y ykh klassyfykatsiya [Competencies and their classification]. Narodnoe obrazovaniye, no. 4. 138–143 [in Russian].
13. Sidakova L. V. (2016) Sushchnost y osnovnye pryznaky dualnoi modeli obuchenya [The essence and main features of the dual learning model]. Obrazovanie i vospitanie, no. 2. 62–64 [in Russian].
14. Shchokolov A. (ed.) (2003). Slovyk-dovidnyk terminiv normatyvno-tekhnichnoi dokumentatsii [Dictionary-reference book of terms of normative and technical documentation] Moskva : TOV «Vydavnytstvo AST», 2003. 317 s.
15. Subetto A.Y. (2006) Ontolohiya y epystemolohiya kompetentnostnogo podkhoda, klassyfykatsiya y kvalymetryia kompetentsyi [Ontology and epistemology of the competence approach, classification and quality of competencies]. Moskva : yssledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2006. 726 [in Russian].

16. Usyk O. (2013) Kompetentnisnyi pidkhdid shchodo profesiinnoi pidgotovky maibutnix sotsialnykh pedahohiv u vyshchii shkoli [Competence approach to the training of future social educators in higher education]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia, no. 28(2). 348–354 [in Ukrainian].
17. Xomenko V. G. (2016) Vyznachennya ta obruntuvannya zagalnonaukovykh osnov rozrobky systemy dualnogo zmistu profesiynoi pidgotovky majbutnix inzheneriv-pedagogiv [Definition and substantiation of general scientific bases of development of the system of dual content of professional training of future engineers-teachers]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, no. 4/2, 56–63 [in Ukrainian].
18. Yakovchuk O. L. (2019) Perspektyvy rozvytku dualnoi systemy zdobutty vyshchoi osvity v Ukrayini [Prospects for the development of a dual system and heal the ducationin Ukraine]. *Molod i rynek*, 1,111–116 [in Ukrainian].

Kravchenko O. L. The dual form of education as a component of integration processes in the educational environment

The article substantiates the theoretical aspects of the introduction of a competency-based approach to the training of Food Technology professionals in the dual form of education. The importance of this approach for the implementation of the content of the dual process of training future professionals is emphasized.

The peculiarities of functioning and advantages of dual education in the training of food technology specialists on the basis of the competence approach are considered. The conclusion is made about the need to introduce dual education as an effective mechanism of cooperation between educational institutions, businesses, and students, regulated by the state. Among the advantages of the dual form of education are overcoming the dissonance between theoretical and practical components of education, improving the quality of the educational process, involving employers and practitioners from enterprises in training sessions and conferences, evaluating the results of academic achievements, curriculum development, labor market needs and business entities in creating educational programs, financial support of educational institutions through business companies, enterprises.

It is determined that the competency-based approach contributes to the formation of professional competencies, which are in demand in the labor market, and it allows understanding, identifying, and critically evaluation the production tasks and problems of professional activity in various aspects. The structure of this approach is dynamic and depends on changes in the priorities and values of society. The implementation of this scientific approach in the system of dual education ensures the integration of production and training components of the educational process and promotes the development of professionally significant qualities and values of society, as well as the intellectual and motivational potential of future food technology professionals.

Specificities of development and modernization of the current educational system determine the competence of specialists as a compulsory component of state educational standards, a necessary basis for the formation of professional skills of future specialists. The competence of food technology specialists in the system of dual education is considered as a general system of knowledge, skills, abilities that determine the readiness to implement professional activities and solve production problems and provide opportunities for self-realization in the profession.

Key words: *specialist, learning process, the dual education, production, professional competency, cluster.*

UDC 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.18>

Kuzmenko A. O.

ANATOMY OF ACADEMIC INTEGRITY

Driving reforms in education in Ukraine began in 2014 by establishing the main legal, organizational, financial principles of higher education, strengthening interstate collaboration, autonomy of higher education, combining education with science and industry, based on training a competitive specialist for innovation and high-tech, economical development of the state to meet the needs of modern society. The development of scientific information is an important and vital contribution of the nation to the general civilization, which forms a place in the hierarchy and the role of each state in the world community. This increases the level of requirements for scientific activity, scientific research, academic writing. This situation gave impetus to Ukrainian education and science in February 2016, when the information space reacted briskly to the previously unknown concept of "academic integrity", which contained obvious components: honesty, independence, professionalism and more. The purpose of the article is to detail and specify the phenomenon of academic integrity in the Ukrainian scientific and educational community. The object of research is academic integrity, and the subject is the structure of academic integrity in Ukrainian realities. The article clarifies that the concept of "academic integrity" came to Ukraine from the Western world and gained its awareness and recognition of the Ukrainian educational and scientific community in general, received support at the legislative level and is enshrined in the Law of Ukraine "On Education". There are integrity, honesty and integrity, trust, equity, responsibility, respect, mutual respect, courage, courage and consistent advocacy, legality, honesty, scientific, transparency, professionalism, openness, rule of law, rule of law, competence, competence, partnership and mutual assistance, truthfulness, tolerance, self-improvement and improvement among values and rules of academic integrity, which are based on foreign experience, taking into account the peculiarities of national culture, mentality and character. This list is not exhaustive, but emphasizes the most popular components of academic integrity. We see the differentiation of the concepts of "academic integrity", "academic honesty", "academic dishonesty" as promising.

Key words: *academic activity, academic integrity, legislation of Ukraine, ethical norms and values, Law of Ukraine "On Education", academic responsibility, educational reforms, educational and scientific activity*

Current relevance. Reforms in education in Ukraine have begun since 2014 by establishing the main legal, organizational, financial principles of the higher education system, strengthening interstate collaboration, autonomy of higher education institutions, combining education with science and industry, based on training a competitive specialist for innovation and high-tech, economical development of the state to meet the needs of modern society. The development of scientific information is an important and vital contribution of the nation to the general civilization, which forms a place in the hierarchy and the role of each state in the world community. This increases the level of requirements for scientific activity, scientific research, academic writing. This situation has given impetus to Ukrainian education and science in February 2016, when the information space reacted briskly to the previously unknown concept of “academic integrity”, which contained obvious components: honesty, independence, professionalism, etc. [3]. This term was firmly entrenched and gave rise to further reform of education in 2017. Law of Ukraine “On Education” dated 05.09.2017 approved the concept of academic integrity for the first time at the regulatory level [8].

Scientific papers have appeared by T. Filipova (2016), A. Artiuhova (2016), Yu. Harust (2017), B. Pavlenko (2017), Ya. Titska (2018) etc, devoted to the consideration of certain problems of academic integrity.

The purpose of the article is to detail and concretize the phenomenon of academic integrity in the Ukrainian scientific and educational community. Its **subject** is academic integrity and its **object** is the structure of academic integrity in the Ukrainian reality.

According to the legal definition, *academic integrity* is a set of ethical principles and rules defined by law, which should guide the participants of the educational process during training, teaching and conducting scientific (creative) activities to ensure confidence in learning outcomes and / or scientific (creative) achievements [5]. In our opinion, this definition is quite abstract in terms of specifying these ethical principles and rules, which enhances the feasibility of comprehensive research and analysis of the origin of the term and its linguistic components.

Taking into account the fact that the concept of “academic integrity” is new in both legislative and scientific-pedagogical discourse, we will focus on revealing the essence, structure and content of this phenomenon. Agreeing with I.M. Serebryanska [9], we believe that the term academic integrity has its origins in foreign discourse.

It is well known that the adjective *integer* from Latin is translated as “perfect, complete, integral”, and the noun *integrity* – “perfection, completeness, integrity” of the psychological state of man, inner harmony, stability and consistency of the moral image [13, p.12]. The defining adjective *academic* characterizes belonging to a school / university, learning processes, education and thinking. This is how the category of *academic integrity* is formed [2]. Academic integrity is a paramount principle in the functioning of any foreign higher education institution. Academic integrity in foreign realities is the main goal of the educational and scientific community, which is based on responsibility, honesty and morality, ensures the settlement of relations between members of the educational and scientific community and their materials.

The integration of a phenomenon into any different culture is impossible without taking into account, saturating and adapting it to the new environment and, accordingly, the mentality, despite the characteristics provided by the foreign community,

The concept of academic integrity has not escaped the attention of the Ukrainian scientific community. Thus, in Ukraine there are a number of developments: «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» (manuscript, Kyiv, 2016р.), «Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених» (manuscript, Dnipro, 2017), «Основи академічної доброчесності» (methodological textbook, Ternopil, 2018) etc.

The most common definitions are the following:

1) “Academic integrity, on the one hand, is a complex interdisciplinary category that combines ethical norms and rules of human behaviour in the educational and scientific environment and the mechanisms and tools by which the latter are implemented in practice. On the other hand, there is a whole set of factors, first of all, moral and cultural, institutional, educational, which influence the university from the outside or inside, determining its ability and desire to counteract academic dishonesty. In any case, the introduction of a new type of responsibility is due to the transformation of the entire system of education and science, as reformatting a number of norms, rules, devices requires significant resources, time and even the will and courage of individuals to assert themselves. cannot appear simultaneously or accidentally without the use of tools of “academic coercion” [10, p.194.];

2) “Academic integrity is based on the consent of all participants in the academic process to follow the rules and perform their duties” [7];

3) Academic integrity essentially means “intellectual honesty”, ie decency in the use of information, which becomes the basis for the formation of conclusions and results of research, as well as other activities related to the search and acquisition of knowledge [4, p.88].

Therefore, academic integrity is a rather multidimensional and at the same time abstract concept, which is built on a number of values, norms and rules. However, these values, norms and rules vary in different higher education institutions, works of scientists and normative documents.

Academic integrity includes such fundamental values and core principles as integrity, honesty and integrity, truthfulness, transparency, legality, respect, trust, consistent advocacy, fairness, self-improvement and improvement, responsibility, honesty and professionalism according to the Code of Academic Integrity of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education.

The work “*Академічна добросовісність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти?*” [1] presents such principles as honesty, trust, justice, respect, responsibility and courage.

Poltava State Agrarian University [7] manifests the following rules, norms and principles of academic integrity for researchers, research and teaching staff, staff and applicants for higher education: legality and the rule of law; freedom and human dignity; patriotism and service to the Ukrainian people; professionalism and competence; honesty and decency; justice and tolerance; partnership and mutual assistance; respect and mutual trust; openness and transparency; collegiality and democracy; self-improvement and self-development; personal responsibility and work for the result; formation of a conscious need to comply with the Constitution and laws of Ukraine, intolerance of their violation; formation of respect for human rights and freedoms, intolerance of humiliation of his honour and dignity, physical or mental violence, as well as discrimination on any grounds; formation of civic culture; intolerance of non-compliance with the rules and regulations of the Code of Academic Integrity.

Ensuring academic integrity in higher education “National Academy of Management” is based on the ethics of academic relations, based on the following principles: mutual respect, openness, responsibility, rule of law, integrity, trust, democracy, legality, competence, scientific integrity, interdependence and consistent advocacy, partnership and mutual assistance, truthfulness, transparency, professionalism, justice, tolerance, honesty and integrity.

Kharkiv University of Internal Affairs interprets academic integrity as compliance with references to sources of information in the case of the use of ideas, developments, statements, information; compliance with the legislation on copyright and related rights; providing reliable information about research methods and results, sources of information used and own pedagogical (scientific-pedagogical, creative) activity; control over the observance of academic integrity by students; objective assessment of learning outcomes; independent performance of educational tasks, tasks of current and final control of learning outcomes (for persons with special educational needs this requirement is applied taking into account their individual needs and opportunities); providing reliable information about the results of their own educational (scientific, creative) activities, used research methods and sources of information [12].

The Code of Academic Integrity of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education proposes the following content of fundamental principles and qualities: integrity, honesty and integrity, truthfulness, transparency, legality, respect, trust, consistent defense of justice, self-improvement and improvement, responsibility, honesty and integrity [6].

It is advisable to investigate what the “most popular” values of academic integrity absorb and how they are reinterpreted in scientific papers and regulations:

- **integrity:** Integrity academic communities promote the search for truth and knowledge through intellectual and personal honesty in teaching, teaching, research, and providing services on behalf of the administration. [1]; commitment to moral principles and standards that create a barrier to dishonesty in scientific work; commitment of participants in the process of implementing state policy in the field of quality of education to moral principles and standards that create a barrier to dishonesty [6].

- **honesty and integrity:** systematic avoidance of manifestations of academic dishonesty in the implementation of their own activities [6].

- **trust:** integrity academic communities foster and rely on a climate of mutual trust. A climate of trust encourages and supports the free exchange of ideas, which in turn enables scientific research to be fully realized [1]; all participants in the process of implementing state policy in the field of education quality have confidence in each other's honesty and integrity, can rely on each other, are free from fear that the results of activities may be illegally borrowed, careers are tarnished, and reputation is undermined [6];

- **equity:** Integrity academic communities set clear and transparent expectations, standards, and practices for maintaining equity in the relationship between students, faculty, and administrative staff [1]; impartial equal treatment of all participants in the process of implementation of state policy in the field of quality of education, free from discrimination and dishonesty [6];

- **responsibility:** Academic communities of integrity rely on the principles of personal responsibility, reinforced by the willingness of individuals and groups to set an example of responsible behavior. The necessity to maintain mutually agreed standards, as well as take appropriate measures in case of non-compliance [1]; the ability to take responsibility for the results of their activities, to fulfill certain obligations, to resist the manifestations of academic dishonesty, to set examples of decent behavior [6]

- **respect:** Integrity academic communities value the interactive, cooperative, and participatory nature of learning and cognition. It is necessary to respect and consider the appropriate diversity of thoughts and ideas [1];

- **mutual respect:** respect for ideas, dignity of others, mutual respect in the academic environment, appreciation of diversity of views, opinions and ideas;

- **courage:** building and maintaining academic communities of virtue requires more than just believing in fundamental values. Transformation of values from conversations about them to appropriate actions [1];

- **courage and consistent advocacy:** all participants in the educational process must behave with dignity, profess the dissemination of the principles of academic integrity and defend academic integrity in the face of outside pressure;

- **consistent advocacy:** consistent advocacy of decent behaviour and ideas of spreading the principles of academic integrity in adverse conditions of outside pressure [6];

- **legality**: compliance with the law, as well as encouraging others to do so; compliance by each participant in the process of implementing state policy in the field of quality of higher education laws and encouraging others to do so [6]

- **honesty**: participants in the process of implementing state policy in the field of quality of education properly use the powers delegated to them without exceeding or dishonesty [6];

- **scientific honesty**: devotion to moral principles and standards, academic integrity, use of authority without exceeding and observance of honesty in their performance;

- **transparency**: accessibility and openness of information, which stipulates that all participants in the process of implementing state policy in the field of quality of education are obliged to act openly, clearly and within the law [6]; all procedures related to educational and research activities must be transparent, open, clear and within the law;

- **professionalism**: maintaining a high level of competence of each participant in the process of implementing state policy in the field of education quality <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/Кодекс-академічної-добросовісності.pdf>; making every effort to continuous improvement, in particular through their own professional development and acquisition of additional competencies.

- **openness**: the obligation to act openly, within one's authority and within the law;

- **rule of law**: observance of the norms of the Constitution of Ukraine; current legislation of Ukraine in the field of higher education and other norms of legislation of Ukraine; regulations of the Academy;

- **democracy**: adherence to democratic relations between members of the academic community;

- **competence**: maintaining the highest level of competence in work and study;

- **partnership and mutual assistance**: participants of the educational process focus on partnership and mutual assistance in order to improve the quality of educational and research results;

- **truthfulness**: the pursuit of truth, free and open dissemination of best practices in the implementation of their own activities, their continuous acquisition and enrichment [6];

- **tolerance**: equal access to education and research regardless of race, colour, political, religious or other beliefs, gender, social status, national origin, health status, etc.;

- **self-improvement and improvement**: participants in the process of implementing state policy in the field of quality of education recognize the importance and make every effort to continuously improve the educational system, in particular through their own professional development [6]

It can be concluded that currently the list of values and norms of academic integrity is not fully formed and standardized, and the understanding of the concepts of these values and norms is quite extensive and varies from institution to institution.

We agree with the statement that “the process of implementing the ideas and postulates of academic honesty is gradual, complex and long-term, so it must be constantly improved, because the achievement of educational, training and research goals is possible only if ethical standards are met. Ultimately, this will lead to positive systemic changes in the life of society, starting with specific changes in the life of each higher education institution” [11, p. 98–99].

Conclusions and prospects for further research. Thus, the phenomenon of “academic integrity” came to Ukraine from the Western world and gained its realization and recognition in general of the Ukrainian educational and scientific community, received support at the legislative level and is enshrined in the Law of Ukraine “On Education”. There are integrity, honesty and integrity, trust, equity, responsibility, respect, mutual respect, courage, courage and consistent advocacy, legality, honesty, scientific, transparency, professionalism, openness, rule of law, rule of law, competence, competence, partnership and mutual assistance, truthfulness, tolerance, self-improvement and improvement among the values, norms and rules of academic integrity, which are based on foreign experience, taking into account the peculiarities of national culture, mentality and character. This list is not exhaustive, but notes the most popular components of academic integrity. We see the differentiation of the concepts of “academic integrity”, “academic honesty”, “academic dishonesty” as promising.

Bibliography:

1. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti> (sited : 20.08.2021).
2. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий концепт. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chy-diyevyj-kontsept/> (sited : 20.08.2021).
3. Академічна доброчесність якості освіти. URL: <http://saiup.org.ua/novyny/z-chitkymy-orientyramy-stalogo-uspihu-akademichna-dobrochesnist-yakisnoyi-osvity/> (sited : 20.08.2021).
4. Гаруст Ю., Павленко Б. Академічна доброчесність – шлях до захисту інтелектуальної власності українських науковців. *Правові горизонти*. 2017. С. 88-95.
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (sited : 20.08.2021).
6. Кодекс академічної доброчесності. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/Кодекс-академічної-добросовісності.pdf>.
7. Полтавський державний аграрний університет. Академічна доброчесність. URL : <https://www.pdaa.edu.ua/content/prynsupu-akademichnoyi-dobrochesnosti>.

8. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (sited : 20.08.2021)
9. Серебрянська І.М. Мовна експлікація концепту Академічна доброчесність» в українському освітньому дискурсі. URL: www.researchgate.net/profile/Irina-Serebranska/publication/340818789 (sited : 20.08.2021)
10. Тицька Я. «Академічна доброчесність» та «академічна відповідальність» у забезпеченні якості освіти. *Підприємництво, господарство і право. Теорія держави і права*. 2018. № 11. С. 192-195.
11. Фінікова Т., Артюхова А. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики». Київ: Таксон, 2016. 234 с.
12. Academic integrity provisions. URL: http://univd.edu.ua/files/generaldocs/academic_integrity_provisions.pdf (sited : 20.08.2021)
13. Killinger B. Integrity: Doing the Right Thing for the Right Reason. 2010. McGill-Queen's University Press., 214p.

References:

1. Akademichna dobrochesnist: mifichna kontseptsiya chy diyevyy instrument zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity? [*Academic integrity: a mythical concept or an effective tool for quality assurance in higher education?*] URL: <http://education-ua.org/en/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti> (sited: 20.08.2021) [in Ukrainian].
2. Akademichna dobrochesnist': mifichna kontseptsiya chy diyevyy kontsept. [*Academic integrity: a mythical concept or an effective concept*]. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chy-diyevyj-kontsept/> (sited: 20.08.2021) [in Ukrainian].
3. Akademichna dobrochesnist' yakisnoyi osvity. [*Academic integrity of quality education*]. URL: <http://saiup.org.ua/novyny/z-chitkumu-orientyramy-stalogo-uspihu-akademichna-dobrochesnist-yakisnoyi-osvity/> (sited: 20.08.2021) [in Ukrainian].
4. Garust Y., Pavlenko B. (2017). Akademichna dobrochesnist – shlyakh do zakhystu intelektualnoyi vlasnosti ukrajinisnykh nauk-ovtsiv. [*Academic integrity - a way to protect the intellectual property of Ukrainian scientists*]. *Pravovi horyzonty. [Legal horizons]*. P.88-95 [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu». [*Law of Ukraine "On Education"*]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (sited: 20.08.2021) [in Ukrainian].
6. Kodeks akademichnoyi dobrochesnosti. [*Code of Academic Integrity*]. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/Kodeks-akademichnoyi-dobrochesnosti.pdf> [in Ukrainian].
7. Poltavskyy derzhavnyy ahrarnyy universytet. Akademichna dobrochesnist. [*Poltava State Agrarian University. Academic integrity*]. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/content/pryncypy-akademichnoyi-dobrochesnosti> [in Ukrainian].
8. Pro osvitu. Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 r. Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR). [*About education. Law of Ukraine of September 5, 2017. Information of the Verkhovna Rada (VVR)*]. 2017. №38-39. Article 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (sited: 20.08.2021) [in Ukrainian].
9. Serebryanska I.M. Movna eksplikatsiya kontseptu Akademichna dobrochesnist' v ukrayinskomu osvithomu dyskursi. Linguistic Explication of the Concept of Academic Integrity” in Ukrainian Educational Discourse. URL: www.researchgate.net/profile/Irina-Serebranska/publication/340818789 (sited: 20.08.2021) [in Ukrainian].
10. Tytska Ya. (2018). «Akademichna dobrochesnist' ta «akademichna vidpovidal'nist'» u zabezpecheni yakosti osvity. Pidpryyemnytstvo, hospodarstvo i pravo. [*"Academic integrity" and "academic responsibility" in ensuring the quality of education. Entrepreneurship, economy and law*]. *Teoriya derzhavy i prava. [Theory of state and law]*. 11. P.192-195 [in Ukrainian].
11. Finikova T., Artyukhova A. (2016). Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu. [*Academic honesty as a basis for sustainable development of the university*]. *Mizhnarod. blahod. fond «Mizhnarod. fond. doslidzh. osvit. Polityky»*. [*International. grace. foundation "International. stock. research. education. Politicians"*]. K. Tucson. 234 p. [in Ukrainian].
12. Academic integrity provisions. URL: http://univd.edu.ua/files/generaldocs/academic_integrity_provisions.pdf (sited: 20.08.2021)
13. Killinger B. Integrity: Doing the Right Thing for the Right Reason. 2010. McGill-Queen's University Press., 214 p.

Кузьменко А. О. Анатомія академічної доброчесності

Рушійне реформування освіти України розпочалося у 2014 році шляхом встановлення головних правових, організаційних, фінансових принципів функціонування системи вищої освіти, зміцнюючи міждержавну колаборацію, автономію вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою і виробництвом, ґрунтуючись на підготовці конкурентоспроможного фахівця з метою інноваційного, високотехнологічного, економічного розвитку держави та забезпечення потреб сучасного суспільства. Розвиток наукової інформації – це важливий і життєво необхідний внесок нації у загальну цивілізацію, що формує місце в ієрархії та роль кожної держави у світовій спільноті. Це посилює рівень вимог до наукової діяльності, наукових досліджень, академічного письма. Така ситуація дала поштовх до розвитку української освіти і науки в лютому 2016 року, коли інформаційний простір зваго відреагував на раніше незнайоме поняття “академічна доброчесність”, що містило такі очевидні складники, як чесність, самостійність, незалежність, професіоналізм тощо. Метою роботи є деталізація і конкретизація феномена академічної доброчесності в українській науково-освітній спільноті. Об’єктом дослідження є академічна доброчесність, а предметом – структура академічної доброчесності в українських реаліях. У статті з’ясовано, що поняття “академічна доброчесність” прийшло в Україну із західного світу і здобуло своє усвідомлення та визнання українською освітньою та науковою спільнотою, отримавши підтримку на законодавчому рівні та закріпившись у Законі України “Про освіту”. Існують чесність, довіра, відповідальність, наукова чесність, прозорість, порядність, справедливість, повага, взаємоповага, мужність, відкритість, верховенство права, законність, професіоналізм, компетентність, демократія, взаємодопомога, партнерство, правдивість, толерантність, самовдосконалення, вдосконалення серед цінностей, норм і правил академічної доброчесності, які ґрунтуються на зарубіжному досвіді з урахуванням особливостей національної культури, менталітету і характеру. Цей перелік не є вичерпним, але наголошує на найпопулярніших компонентах академічної доброчесності. Ми вбачаємо диференціацію понять “академічна доброчесність”, “академічна чесність”, “академічна нечесність” як перспективну.

Ключові слова: академічна діяльність, академічна доброчесність, законодавство України, етичні норми та цінності, Закон України “Про освіту”, академічна відповідальність, реформи освіти, освітньо-наукова діяльність.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО СПРЯМУВАННЯ З ФІЗИКИ НА ЗАСАДАХ STEM-ОСВІТИ

Інноваційна освітня діяльність є визначальною характеристикою будь-яких сучасних навчальних процесів, зокрема науково-технічних, виробничих, соціально-економічних, суспільних. Перехід до інноваційного типу розвитку закладів вищої освіти (ЗВО) має величезне соціально-економічне та гуманістичне значення, оскільки нині головна увага приділяється процесам перетворення людини з агента науково-технічного та соціального прогресу у його дійсний суб'єкт, розгортанню творчого потенціалу людини і його реалізації згідно з тенденціями розвитку Індустрії 4.0.

У статті окреслено головні етапи формування наукового мислення, що є фундаментом для розкриття тенденцій розвитку STEM-освіти в освітньому процесі технічного ЗВО. Завдяки фундаментальності сучасних фізичних знань у суб'єктів навчання формуються STEM-skills XXI століття. Метою роботи є розкриття основних видів фізичних задач для ефективного проведення практичних занять із фізики, що мають професійно зорієнтований підхід на засадах STEM-освіти та стимулюватимуть студентів ЗВО до розвитку наукового мислення і самостійної пізнавально-пошукової діяльності.

Аналіз результатів, здобутих під час цього педагогічного експерименту, мав на меті перевірку якості та ефективності запропонованої методики навчання фізики за використання сучасних засобів навчання та з урахуванням STEM-освіти і порівнянням здобутків студентів експериментальних і контрольних груп. У кожній групі, що брала участь в експерименті, були проведені контрольні роботи, внаслідок чого перевірено рівень знань, умінь і навичок під час запропонованої методики навчання фізики на основі STEM-технологій і здійснено порівняння зі студентами, що навчалися за традиційною методикою. Під час відбору питань до контрольних робіт перевага віддавалася оптимальному обсягу різномірних завдань і запитанням, відповіді на які вимагали знання і розуміння суті спостережуваних явищ під час вивчення фізики та основних закономірностей їх перебігу: вміння пояснити експериментальний факт, обґрунтувати необхідні умови, за яких можливим є перебіг того чи іншого фізичного явища; пояснити методи і способи керування основними закономірностями перебігу явищ і процесів, можливості їх практичного використання.

Ключові слова: міждисциплінарність, інтегрований підхід, STEM-навчання, технічний заклад вищої освіти, професійно зорієнтована діяльність, інноваційні технології, освітній процес.

Унаслідок прискорення розвитку цифровізаційних аспектів в Україні (впровадження STEM-технологій, робототехнічних пристроїв, елементів прототипування та інших) і виникнення нових соціально-економічних умов постає потреба у зміні структури професійно зорієнтованої діяльності суб'єктів навчання відповідно до сучасних вимог суспільства в епоху Індустрії 4.0. Тому з урахуванням особливостей суспільства, що постійно змінюються і прискорюються, потрібно, щоб студент під час навчання не тільки опанував фундаментальні знання з фізики, але й формував потребу в саморозвитку та самовдосконаленні за допомогою мислення і його операцій.

Розглядаючи професійну підготовку студентів Льотної академії Національного авіаційного університету (Льотної академії НАУ) як навчальну систему, констатуємо те, що важливого значення набуває теоретична підготовка операторів складних систем управління. Зауважимо, що важливим для професійної діяльності суб'єктів навчання спеціальності 272 Авіаційний транспорт є такі дисципліни: “Динаміки польоту”, “Авіоніка”, “Аеронавігація”, “Радіоелектроніка”, “Теоретична механіка”, “Основи електротехніки”. Основним фундаментом цих дисциплін виступає фізика, яка вивчається студентами і на першому курсі та закладає вагомні основи для здійснення успішного навчання, розвитку фізичних, професійно зорієнтованих компетентностей на засадах STEM-освіти та наукового мислення.

Поєднання фундаментальних знань із фізики з професійно зорієнтованим навчанням операторів складних систем є важливим дослідженням із урахуванням елементів STEM-освіти, що розкривають науковість, інженерність, технологію та математичну підготовку.

Велику увагу слід приділяти розвитку практичних навичок розв'язування задач із фізики, що розкриває основні компоненти процесу навчання фізики стосовно прикладного аспекту навчання у технічному закладі вищої освіти (ЗВО). За такої умови особливу роль відіграє діяльність викладача, який має допомогти студентам осмислити, що механічне зубріння ідей не є цінним, що їхні власні ідеї є більш значущими, тому потрібно обмінюватися думками та утримуватися від скороспілих суджень і бажання виставити свою оцінку того, що сказано іншими. Отже, викладач має володіти мистецтвом комунікації, що передбачає вміння організувати і проводити дискусії, не нав'язуючи свою думку, вміння встановлювати і підтримувати емоційний настрій студентів; вміння розглядати цікаві теми для впровадження наукового мислення (Дорофієва, 2007), що розкриває основні аспекти впровадження елементів STEM-освіти.

1. Аспекти становлення наукового мислення суб'єктів навчання на основі фізичних задач прикладного характеру

Проблеми інтелектуального становлення й розвитку мислення висвітлені в роботах видатних психологів і педагогів С. Рубінштейна, В. Давидова, О. Кабанової-Меллер, В. Медведєва, Н. Менчинської, В. Шубинського, І. Якиманської, Л. Лернера та інших.

Вивченню процесів мислення присвячували свої праці такі фахівці з природничо-математичних наук, як А. Ейнштейн, кібернетик У. Рейтман; філософи Є. Дмитрієв, А. Єрахтін, А. Шумилін, дослідник технічної творчості Г. Альтшуллер.

Розумову діяльність студентів досліджували психологи Л. Гурова (мислення як розв'язування задач), А. Брушлінський (спрямованість розумового процесу), О. Тихомиров (структура розумової діяльності), Н. Тализіна та П. Гальперін (теорія поетапного формування розумових дій), Ю. Кулюткін (евристичні методи у розумовій діяльності) та інші.

Питанням формування і розвитку мислення під час навчання приділялася увага в дослідженнях дидактів Л. Арістової, Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Занкова, В. Лозової, М. Махмутова та інших. Розв'язанню проблеми розвитку мислення студентів під час вивчення дисциплін природничо-наукового циклу присвячені праці таких відомих методистів, як О. Бугайова (науковий метод пізнання), С. Гончаренка (формування наукового світогляду), В. Разумовського (циклічність наукового пізнання), П. Атаманчука (керування навчально-пізнавальною діяльністю, спрямованою на розвиток творчої індивідуальності), Б. Кременського (науковий стиль мислення), О. Ляшенка (понятійне мислення), А. Павленка (мислення під час розв'язування і складання фізичних задач), А. Давидьона (розвиток творчих здібностей), Н. Зверєвої (природничо-наукове мислення) та інших.

Мета дослідження полягає у розкритті основних видів фізичних задач для ефективного проведення практичних занять із фізики, що має професійно зорієнтований підхід на засадах STEM-освіти і стимулюватиме студентів ЗВО до розвитку наукового мислення.

Задачі загального курсу фізики мають таку класифікацію: за змістом, за способом розв'язування, за способом постановки задачі, за розробленою тематикою. Детально вони представлені на рис. 1-3.

Для розв'язку задач на практичних заняттях із фізики студентами Льотної академії НАУ потрібно розвивати мислення, що є важливою компонентою розумового розвитку особистості в умовах STEM-освіти.



Рис. 1. Класифікація фізичних задач за фізичним змістом і способом розв'язання

Доцільно звернути увагу на такі основні властивості мислення, що виділяє Н. Зверєва: 1) уміння спостерігати, аналізувати і пояснювати результати спостережень, відокремлювати істотні факти від несуттєвих; 2) уміння проводити експеримент, пояснювати й оформляти результати; 3) усвідомлення етапів циклу пізнання: дослідні факти – гіпотеза – експеримент – висновки і вміння здійснювати пошук на кожному етапі циклу; 4) розуміння структури теоретичних знань: побудова на основі дослідних даних теоретичної моделі, знаходження зв'язку між якісною і кількісною сторонами явищ, одержання висновків і наслідків, установлення меж застосовності; 5) уміння виділяти головне у складних явищах, відволікаючись від частки, аналізувати й узагальнювати матеріал; 6) оволодіння деякими загальними ідеями і принципами природничо-наукових знань; 7) інтерес до того, як відбувається процес пізнання; 8) вміння розглядати явища і процеси у взаємозв'язку, розкривати сутність предметів і явищ, розглядати явища у протиріччях, які зумовлюють розвиток; 9) здатність розглядати об'єкт у розвитку, усвідомлення протиріч, установлення причинно-наслідкових зв'язків; 10) творча активність, здатність до інтуїтивного пророкування і застосування знань у нових ситуаціях (Рубінштейн, 1999).

Доцільність міжпредметної інтеграції під час цілеспрямованого розвитку мислення у навчанні підтверджують дослідження С. Рубінштейна, який відзначав, що "об'єкт під час мислення залучається до все нових

зв'язків, і внаслідок цього виступає в нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; з об'єкта таким чином ніби вичерпується все новий зміст, він ніби повертається кожного разу іншим боком, у ньому виявляються все нові якості. У міру того, як студент під час систематичного навчання починає оволодівати сукупністю знань, хоча б елементарних, але побудованих у вигляді системи, мислення його неминуче починає перебудовуватися" (Рубинштейн, 1999).



Рис. 2. Класифікація фізичних задач за способом постановки



Рис. 3. Класифікація фізичних задач за розробленою тематикою

Розвиток мислення студентів може здійснюватися лише під час активної розумової діяльності з вирішення проблем саме за вивчення природничо-наукових дисциплін, оскільки існує принципова можливість організувати продуктивну діяльність такого роду, тому що міжпредметну інтеграцію, закладену як прийом розумової діяльності, можна розуміти також як систему синтезу та узагальнення під час розв'язування пізнавальних задач. Розв'язування задач із фізики є характерною і водночас специфічною особливістю інтелектуальної діяльності суб'єктів навчання (Розв'язування навчальних задач з фізики, 2004).

2. Методологія та методи. Процес навчання фізики у технічних ЗВО має професійно зорієнтовану спрямованість, урахувавши сучасні тенденції розвитку STEM-освіти в Україні, метою якої є підготовка висококваліфікованих спеціалістів із технічного напрямку навчання. Нині важко передбачити, з якими труднощами зіткнеться на практиці випускник технічного ЗВО та з яким розділом фізики він матиме справу. Для цього потрібно забезпечити належний рівень підготовки з фізики студентів технічного напрямку навчання з використанням STEM-технологій. Така підготовка з фізики дозволить створити базу для освоєння дисциплін професійного спрямування з урахуванням інтегрованого, міждисциплінарного, професійно зорієнтованого, системного підходу та відповідатиме завданням сучасного етапу реформування вищої технічної освіти.

Під час дослідження доцільно використовувати такі *методи*:

- *теоретичні*: аналіз підручників, методичних посібників і публікацій, що відображають проблему дослідження, з метою виявлення сучасних фізичних наукових положень і досягнень, тенденцій розвитку фізики у технічних ЗВО;
- *емпіричні*: діагностичні та соціометричні методи (анкетування, опитування) для з'ясування рівня зацікавленості та активності студентів у навчанні фізики на основі технологій STEM-освіти;
- *експериментальні методи*: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) та експериментальна перевірка методики розв'язування задач на основі технологій STEM-освіти у ЗВО технічного профілю.

3. Результати та дискусії. Мислення починається тільки тоді, коли студент починає щось аналізувати, порівнювати, узагальнювати, синтезувати, але найкраще мислення студентів розвивається в умовах проблемної ситуації.

Із формулювання питання у проблемній ситуації і починається процес розв'язку задачі. Важливо залучати студентів до різних проблемних ситуацій. Водночас діяти педагог може по-різному: можна надати загальну характеристику проблемній ситуації, самому сформулювати питання, дати один із можливих варіантів розв'язку і запропонувати тим, що вчать, лише повторити питання та аналогічні розв'язки. Надалі викладач може обмежитися тим, що створить проблемну ситуацію, сам сформулює питання

і запропонує студентам лише знайти його розв'язок. Ураховуючи складність і важливість такого етапу розв'язання розумової задачі, як самостійне формулювання питання, особливо цінним буде той варіант, за яким викладач лише створить проблемну ситуацію, а студенти самостійно мають виокремити її суперечності і сформулювати питання, що вимагають свого розв'язку. Успішність процесу розв'язку зазвичай обумовлена точністю формулювання питання, але водночас не менш важливо досить чітко виділити у проблемній ситуації початкові питання, тобто те, на що можна спертися, перетворити, так чи інакше використовувати для знаходження невідомого.

Другий етап розв'язання розумової задачі починається з пошуку шляхів розв'язку сформульованого питання і полягає у висуненні різних гіпотез. Широка варіативність гіпотез дозволяє різнобічно, у різних системах зв'язків розглянути той самий об'єкт, знайти найбільш правильний та економічний шлях вирішення цієї проблеми.

Перевірка гіпотез є третім етапом розв'язку задачі. Вирішення розумової задачі може тривати по-різному. Можливі випадки, коли студент діє методом проб чи помилок, немов би порівнюючи, підставляючи різні, більш-менш імовірні гіпотези.

Розв'язок може бути організований за пасивного використання алгоритму, тобто як пряме виконання вже відомого розпорядження. Більш творчим підходом до розв'язку розумової задачі є активне використання алгоритму, який може використовуватися або під час пристосування його до змісту завдання, або за трансформації завдання. Достовірно творче розв'язання задачі припускає подолання різного ступеня інертності мислення і побудову нової стратегії розв'язку. Проте окремі етапи цієї попередньої роботи не завжди повністю усвідомлюються студентом, тому створюється враження, що таке вирішення приходить раптово, як *інсайт* – розв'язок.

Четвертий етап розв'язку розумових задач – це перевірка. Процес перевірки розв'язку важливий ще й тому, що під час її людині вдається переосмислити завдання.

Розглядаючи розв'язання задачі як розумовий процес, дуже важливо враховувати, що розв'язок задачі залежить від рівня розвитку мислення студента і його відношення до здійснюваної діяльності. Тому формування природничо-наукового мислення студентів засобами використання навчальних пізнавальних задач із фізики дозволило визначити такі два діалектично пов'язані між собою напрямки: 1) розроблення інтегрованих підходів до формування природничо-наукового мислення студентів через актуалізацію спільних видів мислення, формування і перенесення міжпредметних умінь під час вивчення дисциплін природничо-наукового циклу (логічне, дивергентне, творче тощо); актуалізацію прикладного застосування загальнонаукових і природничо-наукових методів пізнання (спостереження, експеримент, теорія, моделювання, метод висунання гіпотез та інші); 2) використання визначених інтегрованих підходів для постановки та розв'язування різнорівневих пізнавальних навчальних задач із метою індивідуалізації навчання.

Кафедрою фізико-математичних дисциплін Львівської академії НАУ розроблено низку фізичних задач професійно зорієнтованого спрямування (Фоменко, 2007), що активізують і стимулюють діяльність курсантів до розвитку наукового мислення на засадах STEM-освіти.

Для проведення педагогічного експерименту нами вибрані технічні ЗВО, де було апробовано методику навчання фізики на основі STEM-технологій. До експерименту залучено 353 студенти експериментальних груп (ЕГ) та 341 студент контрольної групи (КГ). Групи добиралися таким чином, щоб вони відповідали умовам проведення педагогічного експерименту. У вибраних ЗВО технічного профілю працювали досвідчені науково-педагогічні працівники, які висловили бажання і готовність працювати за запропонованою методикою навчання фізики у контексті розвитку STEM-освіти.

Результати аналізу цього етапу педагогічного експерименту дозволили сформулювати припущення щодо можливості покращення процесу навчання під час застосування запропонованої методики навчання фізики та формування експериментальних умінь та навичок. На цьому етапі складено план подальшого проведення дослідження і перевірки його ефективності.

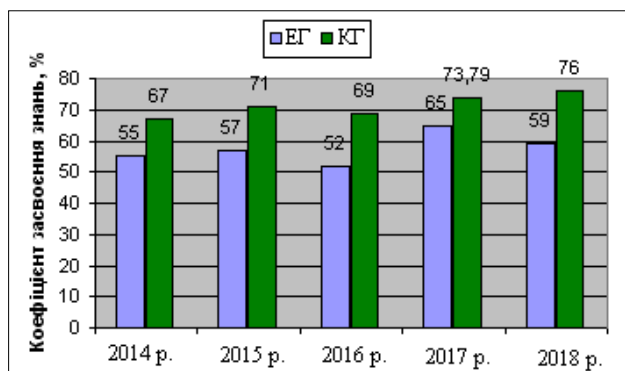


Рис. 4. Результати дослідження знань і вмінь студентів контрольної та експериментальної груп, виявлені під час розв'язування фізичних задач на засадах STEM-освіти у технічних ЗВО

Нами впроваджувалися методи і форми виконання завдань із використанням сучасного обладнання, а саме робіт фізичного практикуму, дослідницьких завдань (Кузьменко, Садовий, Вовкотруб, 2015; Sadovyi, Gavrylenko, Kuzmenko, 2012; Physics, 2013) та розв'язку фізичних задач із використанням поняття "симетрія", поданих у навчальному посібнику (Kuz'menko, Sadovyi, 2017).

Отримані на цьому етапі результати свідчать про те, що запропонована методика сприяє формуванню знань під час навчання фізики на засадах STEM-освіти. Найбільша ефективність методичних рекомендацій виявлена саме під час вивчення того матеріалу, який за традиційною методикою або зовсім не знайшов експериментального відтворення, або якість експерименту була невисокою.

Для встановлення глибини та міцності сформованих знань студентів експериментальних груп під час педагогічного експерименту аналізувалися результати контрольних і тестових завдань із фізики. Відповідно до цієї мети результати навчання оцінювалися за рівнем засвоєння теоретичних питань із розділів фізики та за уміннями й навичками, сформованими під час розв'язування фізичних задач і виконання лабораторних робіт (робіт фізичного практикуму). Узагальнення результатів представлено на рис. 4.

Висновки. На підставі одержаних результатів нами виділено такі загальні шляхи і способи розвитку у студентів стилю наукового мислення під час розв'язування задач: 1) розвиток рефлексивного мислення; 2) коригування здорового глузду; 3) ознайомлення студентів із характеристиками сучасного стилю наукового мислення; 4) озброєння студентів знаннями методологічних принципів стилю наукового мислення; 5) організаційно-дидактичне забезпечення формування стилю наукового мислення у студентів.

Розвиток наукового мислення під час розв'язування фізичних задач на практичних заняттях із фізики є важливим для майбутнього фахівця технічного профілю, оскільки він сприяє розвитку самоосвіти та професійно орієнтованих STEM-компетентностей.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо у розробці проблемних завдань, які сприяли би розвитку не тільки наукового мислення студентів, але й формуванню здатності самостійно аналізувати новий матеріал із фізики, що містить багато цікавих фактів і свій рівень складності в контексті STEM-освіти і тенденцій розвитку цифрової адженди України.

Використана література:

1. Дорофієва І. Формування критичного мислення школярів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. Вип. 72, Ч. 2. 283 с.
2. Кузьменко О. С., Садовий М. І., Вовкотруб В. П. Інтерферометри. Фізичний практикум з оптики з новим та нетрадиційним обладнанням. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кіровоград : КЛА НАУ, 2015. 204 с.
3. Kuz'menko O., Sadovyi N. *Physics. Mechanics. Molecular Physics and Thermodynamics, Electromagnetism. Oscillations and wave optics. Quantum and atomic physics*. Kropivnitskiy : KFA NAU, 2017. 324 p.
4. Гончаренко С. У., Коршак Є. В., Павленко А.І. Розв'язування навчальних задач із фізики: питання теорії і методики. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 185 с.
5. Рубинштейн С. П. Основы общей психологии. СПб. : ЗАО Издательство Питер, 1999. 720 с.
6. Sadovyi N., Gavrylenko O., Kuzmenko O. *Method and technique of experiment for optics*. Kirovohrad : EPD KSPU named after Volodymyr Vynnychenko, 2012. 256 p.
7. Фоменко В. В. Курс загальної фізики: Модуль 1. Класична механіка: навчальний посібник. Кіровоград : ДЛАУ, 2007. 124 с.
8. Бурмисторов А.Н., Борота В.Г., Ковальов Ю.Г., Кузьменко О.С., Фоменко В.В. Физика. Пособие для выполнения лабораторных работ : Составители О. С. Кузьменко, В. В. Фоменко. 2-е изд., перераб. и доп. Кіровоград : Изд-во КЛА НАУ, 2013. 172 с.

References:

1. Dorofieva, I. (2007). *Formuvannja krytychnogho myslennja shkoljariv*. [Formation of critical thinking of schoolchildren] [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, O. S., Sadovyi, M. I., Vovkotrub, V. P. (2015). *Interferometry. Fizychnyj praktykum z optyky z novym ta netradycijnym obladnannjam*. [Interferometers. Physical workshop on optics with new and non-traditional equipment] [in Ukrainian].
3. Kuz'menko, O., Sadovyi, N. (2017). *Physics. Mechanics. Molecular Physics and Thermodynamics, Electromagnetism. Oscillations and wave optics. Quantum and atomic physics*. [in English].
4. *Rozv'jazuvannja navchalnykh zadach z fizyky: pyttannja teoriji i metodyky*. (2004). [Solving educational problems in physics: questions of theory and methodology]. [in Ukrainian].
5. Rubinstein, S. P. (1999). *Osnovy obshhej psixologii*. [Fundamentals of General Psychology]. [in Russian].
6. Sadovyi, N., Gavrylenko, O., Kuzmenko, O. (2012). *Method and technique of experiment for optics* [in English].
7. Fomenko, V. V. (2007). *Kurs zagal'noji fizyky: Modulj 1. Klasychna mekhanika: navchalnyj posibnyk*. [General physics course: Module 1. Classical mechanics: textbook]. [in Ukrainian].
8. *Fizika. Posobie dlya vypolneniya laboratornyx rabot* (2013). [Physics. A guide for laboratory work]. [in Russian].

Kuzmenko O. S. Groups of scientific thinking students in the solving professional oriented direction with physics based on STEM-education

The innovative educational activity is a defining characteristic of any modern educational processes, namely: scientific and technical, industrial, socio-economic, social. The transition to an innovative type of development of higher education institutions (HEI) is of great socio-economic and humanistic importance because today the main focus is on the transformation of man from an agent of scientific, technological and social progress into its true subject, the development of human creativity and its implementation according to the development trends of Industry 4.0.

The article outlines the main stages of the formation of scientific thinking, which is the foundation for the disclosure of trends in the development of STEM-education in the educational process of technical free economic education. Due to the fundamentality of modern physical knowledge, STEM-skills of the XXI century is formed in the subjects of study. The article aims to reveal the main types of physical problems for effective practical classes in physics, which has a professionally-oriented approach, based on STEM-education and will stimulate students to develop scientific thinking and independent cognitive research.

The analysis of the results obtained during this pedagogical experiment was aimed at testing the quality and effectiveness of the proposed method of teaching physics using modern teaching aids, taking into account STEM-education and comparing the achievements of students of experimental and control groups. In each group that participated in the experiment, tests were conducted, which tested the level of knowledge, skills and abilities during the proposed method of teaching physics based on STEM-technologies, and made comparisons with students who studied the traditional method. When selecting questions for tests, preference was given to the optimal amount of multilevel tasks, questions, answers to which required knowledge and understanding of the observed phenomena in the study of physics and the basic laws of their course: the ability to explain the experimental fact and justify the necessary conditions under which of a physics phenomenon; explain the methods and ways of managing its basic patterns of phenomena and processes, the possibility of their practical use.

Key words: interdisciplinary, integrated approach, STEM-training, the technical institution of higher education, professionally-oriented activity, innovative technologies, educational process.

УДК 378.018.8:364.4-051]:[364.4-053.6:378.4(477.46)УДПУ]
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.20>

Левченко Н. В.

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ (ВИБІРКОВИЙ СКЛАДНИК ОСВІТНІХ ПРОГРАМ)

Проблеми молоді є предметом особливої уваги сучасного світу, що засвідчують стратегії розвитку країн ЄС (Молодіжна стратегія Європейського Союзу 2019-2027 років, Стратегія ООН щодо молоді на період до 2030 року та інші). В Україні зміни відображені в Цілях сталого розвитку України (2015 – 2030 рр.), у Національній молодіжній стратегії до 2030 року. Майбутнє держави багато в чому залежить від громадянської позиції та активності молоді, її участі в національно-патріотичному становленні, державотворенні, прийнятті рішень у молодіжній сфері. Задля залучення та активності молоді в цих процесах у закладах вищої освіти готують майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи, у сфері неформальної освіти підготовка молодіжних працівників відбувається за державною програмою “Молодіжний працівник”.

Мета роботи – аналіз специфіки вибіркового компонента освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи (на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини). Методи дослідження: системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний аналіз джерел; контент-аналіз документації, освітніх програм, навчальних планів, змісту робочих навчальних програм освітніх компонентів; скринінг Інтернет-сайтів ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи.

У статті висвітлено актуальність упровадження в освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи навчальних дисциплін “Молодіжна політика”, “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства”, “Організація та інфраструктура молодіжної роботи”, “Тренінгові технології у молодіжній роботі”; розкрито зміст і структуру вибіркового навчального компонента освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)”; подано методи навчання і викладання, критерії оцінювання програмних результатів навчання; виокремлено та проаналізовано загальні та фахові компетентності, програмні результати навчання, регламентовані навчальними дисциплінами. Визначено особливості освітньої програми для підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи через аналіз вибіркового компонента освітньої програми факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ключові слова: молодіжна робота, соціальна робота, підготовка майбутніх соціальних працівників, молодіжні працівники, освітньо-професійна програма.

Проблеми молоді є предметом особливої уваги сучасного світу, що засвідчують стратегії розвитку країн Європейського Союзу (Молодіжна стратегія Європейського Союзу 2019-2027 років, Стратегія ООН щодо молоді на період до 2030 року та інші). В Україні стратегію молодіжної політики відображено у Цілях сталого розвитку України (2015-2030 рр.), Національній молодіжній стратегії до 2030 року, в інших нормативних документах, метою яких є забезпечення створення додаткових можливостей для становлення, розвитку та підвищення рівня конкурентоспроможності молоді, дотримання її конституційних прав і свобод, утвердження в молодіжному середовищі здорового способу життя, сприяння ініціативи та активності молодих громадян в усіх сферах життєдіяльності суспільства й держави [5].

Майбутнє держави багато в чому залежить від громадянської позиції та активності молоді, її участі у процесах національно-патріотичного становлення, державотворення, прийняття рішень у молодіжній сфері. Задля залучення молоді до загальнодержавних процесів у закладах вищої освіти готують майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи, а у сфері неформальної освіти – молодіжних працівників за програмою “Молодіжний працівник”.

Здійснивши скринінг сайтів ЗВО в контексті розвитку молодіжної роботи, ми з’ясували, що майбутніх соціальних працівників до роботи з молоддю готують на факультеті соціальної і психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини за освітньо-професійною програмою “Соціальна робота (Молодіжна робота)” спеціальності 231 Соціальна робота освітнього ступеня “магістр” із 2018 року [4].

Підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти за освітніми ступенями “бакалавр” і “магістр” із 2019 року здійснюється відповідно до затверджених стандартів вищої освіти (накази Міністерства освіти і науки України “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 “Соціальна робота” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти” №557 від 24.04.2019 р. та “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти” №556 від 24.04.2019 р.), на основі яких розроблено освітні програми. Відповідно до Стандарту визначено цілі навчання здобувачів вищої освіти до професійної діяльності: підготовка фахівців, здатних розв’язувати складні задачі та проблеми у соціальній сфері або під час навчання, що передбачає проведення дослідження та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов та вимог [3].

Проаналізувавши зміст вибіркового дисциплін, запропонованих для вивчення здобувачам вищої освіти освітньої програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, зазначимо, що вони спрямовані на професійну підготовку до роботи з молоддю та опанування м’яких навичок *soft skills*. Більш детально компетентності, програмні результати навчання та основні навички *soft skills* відображені в робочих навчальних програмах вибіркового компонентів.

Теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх соціальних працівників відображено в наукових доробках вітчизняних і зарубіжних науковців В. Андрющенка, О. Безпалька, М. Євтуха, А. Капської, З. Бондаренка, Ю. Галагузової, О. Гудими, І. Звереві, Л. Онуфрієвої, О. Карпенка, Л. Ковалю, Н. Коляди, Т. Кочубея, О. Кравченка, О. Лісовця, Н. Павлика, В. Поліщука, Л. Міщика, Г. Слезанської, Т. Семігіної та інших [1; 2].

Проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із громадськими та молодіжними організаціями розглядає О. Лісовець; становлення молоді, молодих сімей, технології соціальної роботи соціальних служб із молоддю, формування здорового способу життя молоді – І. Пеша [2].

Мета роботи – аналіз специфіки вибіркового компонентів освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи (на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

Матеріали та методи дослідження: системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний аналіз джерел; контент-аналіз документації, освітніх програм, навчальних планів, змісту робочих навчальних програм освітніх компонентів; скринінг Інтернет-сайтів ЗВО.

В освітньо-професійній програмі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини “Соціальна робота (Молодіжна робота)” (2021) освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 231 Соціальна робота для підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи передбачено *обов’язкові компоненти* (“Молодь у сучасній громаді”, “Проектна діяльність у молодіжній роботі”, “Теорія і практика молодіжної роботи”) та *вибіркові компоненти* (“Молодіжна політика”, “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства”, “Сучасні практики молодіжної роботи”; “Організація та інфраструктура молодіжної роботи”, “Соціальне проектування в молодіжній роботі”, “Тренінгові технології в молодіжній роботі”, “Менеджмент молодіжної роботи”) [4].

У робочих навчальних програмах визначено компетентності та програмні результати навчання вибіркового дисциплін, якими має володіти майбутній соціальний працівник у молодіжній роботі.

Навчальна дисципліна “Молодіжна політика”. Компетентності *загальні*: здатність виявляти ініціативу та підприємливість; здатність до адаптації і дії у новій ситуації; *фахові*: вміння враховувати потреби і прагнення молодих людей; уміння забезпечувати можливості для навчання і розвитку молоді; здатність підтримувати та розширювати можливості молоді в осмисленні суспільства; здатність ініціювати і впроваджувати заходи у межах реалізації молодіжної політики України. Програмні результати навчання – вміння розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні; вміння самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані професійні взаємини з широким колом людей, із представниками різних спільнот, організацій; уміння аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок; уміння розробляти, апробувати і втілювати соціальні проекти й технології.

Навчальна дисципліна “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства”. Компетентності *загальні*: навички міжособистісної взаємодії, здатність працювати у команді; *фахові*: здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу у суспільстві; вміння враховувати потреби і прагнення молодих людей.

Програмні результати навчання – вміння організувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їхню підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати утворення команди, координувати командну роботу; вміння демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності.

Навчальна дисципліна *“Тренінгові технології у молодіжній роботі”*. Компетентності загальні: здатність до міжособистісної взаємодії; здатність працювати у команді; *фахові*: здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи; здатність до професійної рефлексії; здатність до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень; уміння враховувати потреби і прагнення молодих людей; уміння забезпечувати можливості для навчання і розвитку молоді. Програмні результати навчання – вміння самостійно й автономно знаходити інформацію, необхідну для професійного зростання, опановувати нею, засвоювати і продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості; вміння організувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їхню підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати утворення команди та координувати командну роботу; вміння демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї задля розв'язання завдань професійної діяльності; вміння самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот, організацій; уміння аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок; розробляти, апробувати і втілювати соціальні проекти й технології [6; 7; 8; 9].

Основні навички *soft skills* відображені в робочих навчальних програмах вибіркового компонентів, а саме: комунікативні навички, креативність, робота в команді, емоційний інтелект, взаємодія з людьми, тайм-менеджмент, проєктування власної діяльності, саморозвиток, стресостійкість, здатність до навчання, критичне та екологічне мислення.

Так звані “м'які, гнучкі” навички – це універсальні компетенції, ступінь прояву яких залежить від типу особистості, особливостей характеру, темпераменту. До них найчастіше відносять комунікабельність, здатність працювати в умовах форс-мажору, схильність до командної роботи. Це ситуативні вміння, знання, котрі можна застосовувати у будь-якій роботі. Вони допомагають не стільки бути висококласним фахівцем, скільки будувати кар'єру та формувати власну репутацію.

Аналіз робочих програм підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи засвідчив, що вироблення таких навичок закладено в кожній програмі; вони під час занять формують уміння працювати в команді, критичне мислення, лідерство, креативність, уміння дотримуватися дедлайнів, відповідальність і дисциплінованість.

Аналіз робочих навчальних програм із дисциплін “Молодіжна політика”, “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства”, “Тренінгові технології у молодіжній роботі” дав змогу визначити основні їхні складники та наповнення:

1. **Опис навчальних дисциплін:** “Молодіжна політика” (кількість кредитів – 4, модулів – 2, змістових модулів – 3, загальна кількість годин – 120, аудиторних – 40 год., з них: 20 – лекційних, 20 – практичних; самостійна робота – 40, індивідуальні завдання – 40); “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства” (кількість кредитів – 4, модулів – 2, змістових модулів – 2; загальна кількість годин – 120, аудиторних – 44, з них: 22 – лекційні, 20 – практичних; самостійна робота – 40, індивідуальні завдання – 38); “Тренінгові технології у молодіжній роботі” (кількість кредитів – 4, модулів – 2, змістових модулів – 2; загальна кількість годин – 120, аудиторних годин – 44, з них: 22 – лекційні, 20 – практичних, самостійна робота – 39, індивідуальні завдання – 39) [6; 7; 9].

Мета навчальної дисципліни “Молодіжна політика” – відповідно до законодавчо-нормативної бази майбутній соціальний працівник сприяє ефективному застосуванню молодіжної політики у практичній діяльності, зокрема втілює інструменти державної молодіжної політики через соціальну інфраструктуру, що функціонує у сферах соціальної роботи.

Мета навчальної дисципліни “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства” – вивчення майбутніми соціальними працівниками основних аспектів соціально-педагогічної дозвіллевої та волонтерської діяльності.

Мета навчальної дисципліни “Тренінгові технології у молодіжній роботі” – засвоєння студентами основних теоретичних підходів та навичок використання методів і методик тренінгової роботи в цілях застосування тренінгових технологій у молодіжній роботі.

Програми навчальних дисциплін містять тематику змістових модулів і їхнє наповнення. У програмі дисципліни “Молодіжна політика” виокремлено три змістових модулі “Соціальна молодіжна політика як фактор оновленої держави”, “Молодіжний рух як об'єктивний і суб'єктивний фактор державної соціальної політики”, “Реалізація державної політики через соціальну інфраструктуру”, до яких входять дев'ять таких тем занять: 1) “Соціальна молодіжна політика в Україні як основа державної молодіжної політики”; 2) “Вплив соціальної молодіжної політики на соціальний розвиток демократичної країни”; 3) “Особливості молодіжної соціально-демографічної групи”; 4) “Сутність, характер та особливості молодіжного руху як активного суб'єкта перетворення суспільства”; 5) “Соціальна активність молоді як засіб привернення уваги

до власних проблем”; 6) “Соціальна молодіжна політика в сімейно-побутовій сфері”; 7) “Молодіжна політика у сфері трудових відносин”; 8) “Здоров’я молоді як основна цінність держави”; 9) “Ціннісні орієнтації та система цінностей української молоді”.

Програма вибіркової дисципліни “*Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства*” містить 2 змістових модулі та 10 навчальних тем. Зокрема, модуль змістовий “Історичний аналіз основних етапів розвитку дозвілля та волонтерства” передбачає такі теми: “Методологія і теоретичні основи дисципліни “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства”, “Визначення поняття “дозвілля”, “Суть дозвілльової діяльності”, “Історичний огляд організації дозвілля”, “Благодійність і волонтерський рух у системі соціальної допомоги: історія і сучасність”. Змістовий модуль “Технології роботи з “дітьми вулиці” та соціально незахищеними дітьми й підлітками” містить такі теми: “Системи організації відпочинку та форми проведення дозвілля”, “Соціальний працівник і волонтерський рух”, “Становлення і розвиток волонтерської діяльності в Україні та за кордоном”, “Стратегія управління діяльністю волонтерських груп: інноваційні підходи”, “Особливості діяльності волонтерів у соціальній вуличній роботі”, “Гра як форма дозвілльової діяльності”.

Скринінг програми “*Тренінгові технології у молодіжній роботі*” показав, що програма складається із двох змістових модулів. Змістовий модуль “Специфіка й теоретичні основи соціально-педагогічного тренінгу як динамічної форми навчання” містить такі теми: “Тренінгові заняття як інтерактивний процес”, “Історико-методологічні основи тренінгової роботи”, “Види і класифікації тренінгів”, а модуль “Технології проведення соціально-педагогічного тренінгу” – теми “Структура та основні положення тренінгового заняття”, “Організація та методичні аспекти підготовки тренінгу”, “Методичні характеристики тренінгового заняття”, “Методи оцінки ефективності проведення тренінгового заняття”, “Професійні та особистісні якості тренера”, “Методика організації групової взаємодії”, “Методика розробки плану проведення тренінгу”, “Техніки, вправи та ігрові методи, які використовують у тренінговій роботі”.

У *структурі навчальних дисциплін* подано розподіл годин на лекційні, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу.

Самостійна робота. Здобувачі вищої освіти виконують такі види робіт: підготовка до лекційних і практичних занять, опрацювання навчальної і додаткової літератури за темами, аналіз і занотування законодавчих актів, підготовка доповідей, підготовка до контрольних заходів (екзамену та заліку). У програмах указано перелік тем для самостійного опрацювання, кількість годин, інші вимоги. У робочій програмі з дисципліни “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства” підбрано такі завдання та навчальний матеріал для здобувачів: опрацювати Концепцію освіти “рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України; провести аналіз звітних документів центрів соціальних служб для молоді про розвиток волонтерського руху; вивчити мотивацію волонтерської діяльності членів громадських організацій різних напрямів, фахівців, молоді тощо; провести стандартизоване опитування волонтерів – представників різних організацій; зробити реферативний огляд проєктів із формування здорового способу життя молоді в Україні; спроектувати тему диспуту та основні питання дискусії до неї з урахуванням методичних рекомендацій; проаналізувати літературу за тематикою, що досліджується; показати вплив соціальних факторів на зростання алкоголізму, наркоманії, токсикоманії серед молоді; визначити соціально-психологічні особливості молодіжного дозвілля; з’ясувати інтереси, потреби та захоплення молоді у вільний час, застосувавши метод опитування; розробити практичні рекомендації із підготовки спеціалістів культурно-дозвілльової сфери.

Індивідуальна робота з дисциплін “*Молодіжна політика*” та “*Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства*” полягає у написанні реферату за орієнтованою тематикою, розробленні та презентації соціального проєкту “Змінимо життя на краще”, проведенні 20 рухливих і малорухливих ігор (інтелектуальних, спортивних, музичних, народних та інших). Із дисципліни “*Тренінгові технології у молодіжній роботі*” індивідуальна робота полягає у розробці, написанні та проведенні тренінгових занять, які допоможуть студентам набути навичок самостійного виконання соціально-педагогічних досліджень у цій галузі знань, зокрема навичок збирання необхідної інформації, належної обробки її, оформлення і безпосереднього втілення у практику результатів дослідження за такими темами на вибір: “Тренінги з формування здорового способу життя”; “Тренінги спілкування”; “Тренінги з підготовки волонтерів”; “Тренінг особистісного зростання”; “Тренінги з розв’язання міжособистісних проблем”; “Тренінги контролю гніву”; “Тренінги формування лідерських якостей”; “Тренінги розуміння і практики взаємодії в групах” та інші.

Методи навчання. Методами організації навчально-пізнавальної діяльності є: 1) за джерелом інформації – *словесні*: лекція (традиційна, проблемна, лекція-прес-конференція), пояснення, розповідь, бесіда; *наочні*: спостереження, ілюстрація, демонстрація; *практичні* (вправи); 2) за логікою передачі і сприймання навчальної інформації – *індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні*; 3) за ступенем самостійності мислення – *репродуктивні, пошукові, дослідницькі*; 4) за ступенем керування навчальною діяльністю – *під керівництвом викладача, самостійна робота студентів із книгою; виконання індивідуальних навчальних проєктів*; 5) методи стимулювання інтересу до навчання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності – *навчальні дискусії* (групове обговорення), *створення ситуації пізнавальної новизни, зацікавленості* (метод цікавих аналогій тощо).

Серед **методів контролю** переважають такі: індивідуальне і фронтальне опитування, співбесіда, модульне та підсумкове письмове тестування, іспит, письмові роботи (звіт, есе), оцінка результатів виконання

завдань для самостійної роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання (підготовка реферату, розробка індивідуальних навчальних проєктів, їхня презентація групі, обговорення результатів роботи, розробка відеопрезентацій), самостійна оцінка студентами результатів власної роботи та роботи інших студентів.

Розподіл балів. За дисципліною “Молодіжна політика” визначено загальну кількість балів за семестр, яку може отримати за свою роботу студент (100 балів), із них за виконання практичних занять – 70 балів, зокрема за виконання самостійної роботи та індивідуального завдання – 30 балів. За дисципліною “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства” загальна кількість балів становить 100, з них 75 балів – за виконання практичних занять і самостійну роботу, 15 – за індивідуальну роботу, 10 – за підсумковий контроль. За дисципліною “Тренінгові технології у молодіжній роботі” загальна кількість балів – 100, з них 55 – за виконання практичних занять і самостійну роботу, 25 – за індивідуальну роботу, 20 – за підсумковий контроль.

Методичне забезпечення дисциплін складається з навчальної та робочої програм, силабусів, навчальних посібників для виконання практичних завдань із лекційними матеріалами; методичних рекомендацій із виконання завдань для самостійної роботи. Усі складники навчально-методичного забезпечення дисциплін розміщено в системі Moodle та репозитарії університету.

Рекомендовану літературу підібрано відповідно до лекційних і практичних занять дисциплін та для виконання самостійної роботи. Рекомендована література містить основні, допоміжні джерела, інформаційні ресурси для підготовки до занять. Зокрема, здобувача освіти зорієнтовано на використання навчально-методичних, наукових праць за авторством викладачів навчальних дисциплін.

Проаналізувавши освітньо-професійну програму “Соціальна робота (Молодіжна робота)”, зазначимо, що структура програми передбачає можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема через індивідуальний вибір здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін в обсязі, передбаченому Стандартом вищої освіти, а робочими навчальними програмами передбачено набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills).

На особливу увагу заслуговують навчально-методичні матеріали навчальних дисциплін “Тренінгові технології у молодіжній роботі”, “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства” [6; 7; 9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вибіркові навчальні компоненти сприяють активізації знань про засади державної молодіжної політики, її вплив на соціальний розвиток демократичної країни; особливості соціально-демографічних груп; проблеми молодіжного руху як об’єктивного і суб’єктивного фактору урядової соціальної політики; мету, завдання і зміст соціальної політики в Україні як основи державної молодіжної політики; принципи реалізації державної соціальної політики через соціальну інфраструктуру; основні засади державної соціальної політики в сімейно-побутовій сфері; соціальні механізми попередження безробіття; основні принципи соціальної політики релігійних інститутів; соціальні аспекти політико-правового регулювання життєдіяльності людини; вміння виявляти інтереси й потреби населення в різних видах культурно-дозвілдової та волонтерської діяльності з урахуванням специфіки, віку, статі, освіти; вміння залучати дітей, підлітків, дорослих до активної культурно-дозвілдової та волонтерської діяльності; вміння вивчати, збагачувати і впроваджувати передовий досвід роботи з дітьми, підлітками, сім’ями; вміння визначати пріоритетні напрями діяльності волонтерів із різними категоріями; вміння координувати та коригувати діяльність учасників соціально-педагогічного процесу і, зокрема, членів волонтерських організацій; вміння виявляти основні ресурси волонтерства і надавати їм характеристику; вміння самостійно вирішувати проблеми, пов’язані з організацією тренінгової роботи, орієнтуватися в сучасних формах групового тренінгу; вміння грамотно ставити й вирішувати завдання організації і проведення тренінгу; вміння втілювати у практичній діяльності основні тренінгові методи роботи.

Перспективним вважаємо впровадження в освітній процес кращих практик молодіжної роботи через структурний підрозділ факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини – Молодіжний центр “START” і його популяризацію в інших закладах освіти.

Використана література:

1. Kravchenko O., Koliada N., Levchenko N. Youth Workers and Innovative Development of Social Work. In: Kantola J., Nazir S., Salminen V. (eds) *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*. AHFE. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020. Vol. 1209. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50791-6_54.
2. Коляда Н. М., Левченко Н. В., Ісаченко В. П. Підготовка фахівців до роботи з молоддю: історичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Випуск 2(47). С. 61-66.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 “Соціальна робота” для другого (магістерського) рівня вищої освіти” №556 від 24.04.2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf> (дата звернення 29.06.2021).
4. Освітньо-професійна програма Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини “Соціальна робота (Молодіжна робота)” другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота. 2021. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua> (дата звернення 29.06.2021).
5. Про Стратегію розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року : Указ Президента України 27 вересня 2013 року № 532/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532/2013#Text> (дата звернення 23.07.2021).

6. Робоча навчальна програма дисципліни “Молодіжна політика” освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” спеціальності 231 Соціальна робота Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2020. 15 с.
7. Робоча навчальна програма дисципліни “Молодіжна робота у сфері дозвілля та волонтерства” освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” спеціальності 231 Соціальна робота Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2020. 15 с.
8. Робоча навчальна програма дисципліни “Організація та інфраструктура молодіжної роботи” освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” спеціальності 231 Соціальна робота Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2020. 15 с.
9. Робоча навчальна програма дисципліни “Тренінгові технології в молодіжній роботі” освітньо-професійної програми “Соціальна робота (Молодіжна робота)” спеціальності 231 Соціальна робота Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2020. 15 с.

References:

1. Kravchenko O., Koliada N., Levchenko N. (2020) Youth Workers and Innovative Development of Social Work. In: Kantola J., Nazir S., Salminen V. (eds) *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*. AHFE 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1209. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50791-6_54.
2. Koliada N. M., Levchenko N. V., Isachenko V. P. (2020) *Pidhotovka fakhivtsiv do roboty z moloddiu: istorychnyi aspekt*. [Training of specialists to work with youth: historical aspect]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota», Vypusk 2(47). S. 61 – 66 [in Ukrainian].
3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota» dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity» №556 vid 24.04.2019 r. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the standard of higher education in the specialty 231 «Social work» for the second (master's) level of higher education» 556 of 24.04.2019]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf> (data zvernennia 29.06.2021) [in Ukrainian].
4. *Osvitno-profesiina prohrama Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny «Sotsialna robota (Molodizhna robota)» drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 231 Sotsialna robota* [Educational and professional program of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University «Social work (Youth work)» of the second (master's) level of higher education, specialty 231 Social work]. Uman. 2021. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua> (data zvernennia 29.06.2021) [in Ukrainian].
5. *Pro Stratehiiu rozvytku derzhavnoi molodizhnoi polityky na period do 2020 roku* : Ukaz Prezydenta Ukrainy 27 veresnia 2013 roku № 532/2013 [On the Strategy for the Development of State Youth Policy until 2020: Decree of the President of Ukraine of September 27, 2013 № 532/2013]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532/2013#Text> (data zvernennia 23.07.2021) [in Ukrainian].
6. *Robocha navchalna prohrama dystsypliny «Molodizhna polityka» osvitno-profesiinoi prohramy «Sotsialna robota (Molodizhna robota)» spetsialnosti 231 Sotsialna robota Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. [Working curriculum of the discipline «Youth Policy» of the educational-professional program «Social Work (Youth Work)» specialty 231 Social Work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Uman. 2020. 15 s. [in Ukrainian].
7. *Robocha navchalna prohrama dystsypliny «Molodizhna robota u sferi dozvillia ta volonterstva» osvitno-profesiinoi prohramy «Sotsialna robota (Molodizhna robota)» spetsialnosti 231 Sotsialna robota Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. [Working curriculum of the discipline «Youth work in the field of leisure and volunteering» of the educational-professional program «Social work (Youth work)» specialty 231 Social work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Uman. 2020. 15 s. [in Ukrainian].
8. *Robocha navchalna prohrama dystsypliny «Orhanizatsiia ta infrastruktura molodizhnoi roboty» osvitno-profesiinoi prohramy «Sotsialna robota (Molodizhna robota)» spetsialnosti 231 Sotsialna robota Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny* [Working curriculum of the discipline «Organization and infrastructure of youth work» of the educational-professional program «Social work (Youth work)» of specialty 231 Social work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Uman. 2020. 15 s. [in Ukrainian].
9. *Robocha navchalna prohrama dystsypliny «Treninhovi tekhnologii v molodizhnii roboti» osvitno-profesiinoi prohramy «Sotsialna robota (Molodizhna robota)» spetsialnosti 231 Sotsialna robota Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. [Working curriculum of the discipline «Training technologies in youth work» of the educational-professional program «Social work (Youth work)» of specialty 231 Social work of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Uman, 2020. 15 s. [in Ukrainian].

Levchenko N. V. Contents of preparation of future social workers for youth work (selective component of educational programs)

The problems of youth are the subject of special attention of the modern world, as proven by the development strategies of the EU (Youth Strategy of the European Union (2019 – 2027; UN Youth Strategy until 2030, etc.). In Ukraine changes are reflected in Ukraine's Sustainable Development Goals. (2015 – 2030), in the National Youth Strategy until 2030. The future of the state largely depends on the civic position and activity of youth, its participation in national-patriotic formation, state-building, decision-making in the youth sphere. These processes in higher education institutions prepare future social workers for youth work, and in the field of non-formal education, youth workers are trained under the state program «Youth Worker».

The purpose of the article is to analyze the specifics of the selective components of the educational and professional program «Social Work (Youth Work)» training future social workers for youth work (on the example of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University). Research methods: systematic, problem-targeted, normative-comparative analysis of sources; content analysis of documentation, educational programs, curricula, content of working educational programs of educational components; screening of Internet sites of higher educational institutions that train future social workers for youth work.

The article highlights the relevance of introducing into the educational process of training future youth social workers such work disciplines as «Youth Policy», «Youth work in the field of leisure and volunteering», «Organization and infrastructure of youth work», «Training technologies in youth work»; the content and structure of selective educational components of the educational-professional program «Social work (Youth work)» are revealed; methods of teaching and learning, criteria for evaluating learning outcomes of a program are presented; the general, professional competences and program learning outcomes regulated by academic disciplines are singled out and analyzed. The peculiarities of the educational program for the preparation of future social workers for youth work through the analysis of selective components of the educational program of the Faculty of Social and Psychological Education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University are determined.

Key words: youth work, social work, training of future social workers, youth workers, educational and professional program.

УДК 37.036

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.21>

Лісунова Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВІ І ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено проблемам виявлення естетичного в декоративно-прикладному мистецтві та його ролі у формуванні естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін. У будь-який період свого розвитку суспільство стикається з проблемою, за якою мистецтво здатне суттєво та водночас по-різному впливати на естетичне сприйняття людини. Отже, необхідність пошуків дієвих шляхів використання його виховної функції кожного часу залишається актуальним.

Під час професійної підготовки найважливішим для формування естетичного сприйняття мистецьких дисциплін майбутніми педагогами є використання основних сфер життєдіяльності сучасного суспільства: природи та предметного середовища, створеного людиною, а також явищ суспільно-гуманітарного процесу і творів мистецтва, що дає змогу виявити дію і вплив естетичного, його форми. Мистецтво загалом і декоративно-прикладне мистецтво зокрема є вищим ступенем духовної діяльності суспільства, спрямованої на естетичне освоєння дійсності. Аналіз походження декоративно-прикладного мистецтва доводить до висновку, що поняття “декоративність” фіксує той важливий момент в історії культури, коли відбувається поштовх, який зумовив виокремлення естетичного відношення людини до дійсності як специфічного культурного феномену. Саме з декоративності починається процес естетичного відношення. Всі особливості естетичного сприйняття найбільш концентровано виявляються у творах мистецтва. Українська культура є однією з основних формуючих та утворюючих витоків гармонізації середовища, що може стати парадигматичною засадою, своєрідним зразком для розбудови універсальної домівки планетарного суб’єкта домобудування як проєкту гармонізації глобальних процесів у світі. Цей дім ідеальний, духовний, що стоїть на підмурках великої літератури живопису та архітектури, які, у свою чергу, створювалися під впливом народної української фольклорної пісенної та образотворчої спадщини.

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво, естетичне сприйняття, сфери життєдіяльності сучасного суспільства, українська культура, педагоги мистецьких дисциплін, професійна підготовка, декоративний розпис, твори мистецтва

На початку ХХІ століття людство балансує на межі виживання: розум людини охоплений науково-технічними іграми, споживчими спокусами, переживаннями ядерних конфліктів, екологічних катастроф, страхом перед клонуванням людини; спостерігаються негативні тенденції, пов’язані із втратою духовних орієнтирів, прагматизацією свідомості та деперсоналізацією особистості, нівелюванням краси людського життя. На цій хвилі спостерігається пригнічення моральних і духовних цінностей людини. Гине людська особистість. Тому і сфера художньої освіти нині є глобальною “реконструкцією” всієї системи естетичного сприйняття і свідомості загалом. Особливо це проявляється в осмисленні естетико-художньої освіти майбутнього педагога мистецьких дисциплін. Головний глобальний і національний вимір педагогом мистецьких дисциплін естетичного сприйняття – гуманізм – є вищою метою і сенсом життя людини. Під час професійної підготовки найважливішим для формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін є використання основних сфер життєдіяльності сучасного суспільства: природи і предметного середовища, створеного людиною, а також явищ суспільно-гуманітарного процесу і творів мистецтва загалом і творів декоративно-прикладного мистецтва зокрема, що дає змогу виявити дію і вплив естетичного, його форми. Враховуючи це, необхідно зазначити, що демократизація, гуманізація, модернізація професійного становлення особистості майбутнього педагога мистецьких дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі нині спричинює появу цілої низки актуальних питань, а саме: недостатню розробленість теоретичних основ використання сфер проявів естетичного у життєдіяльності сучасного суспільства

як універсальної характеристики людського чуттєво-емоційного сприйняття дійсності, засобів естетичного сприйняття, методичного забезпечення використання естетичного сприйняття у вищих навчальних педагогічних закладах; низьку зацікавленість викладачів, для яких естетичне сприйняття залишається сферою більше практичного пошуку, ніж систематичного теоретичного осмислення. На необхідність вирішення цих питань звертається увага в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року. У цьому документі визначені пріоритети національної освіти щодо формування нового покоління гуманних, духовно багатих, висококультурних фахівців у мистецько-педагогічній сфері. Естетичне середовище – це багато-вимірний об'єкт, на який працюють художники, народні майстри, соціологи, архітектори, іміджмейкери, художники моди, велика сфера соціологічних та інших професій. Естетична сфера, естетичне середовище стають мегакультурною реальністю, яку створюють різні конгломерати діяльності, що потребують режисури як певної центрації цінностей (атракторів середовища) [3, с. 7].

Найбільш близько до теми дослідження є концепція естетичного сприйняття мистецтва як найпотужнішого компонента (джерела) оточуючої дійсності. Теоретичні підходи до естетичного сприйняття мистецтва мають глибокі історичні корені, привертаючи увагу багатьох науковців. Уперше на предметно-сислове поле проблеми естетичного сприйняття сфери проявів естетичного вказав Аристотель, який тлумачив його як очищення душі за допомогою співчуття та естетичної насолоди. До питань дослідження естетичного сприйняття мистецтва зверталися Р. Арнхейм, М. Каган, О. Органова, С. Раппопорт, С. Рубінштейн, О. Рудницька, О. Щолокова, П. Якобсон та інші. Узагальнення і конкретизація різних поглядів у сфері мистецтвознавства (Є. Антонович, В. Вансалов, Н. Волкова, М. Ростовцев, В. Бєда, М. Кириченко) показує, що естетичне сприйняття педагога мистецьких дисциплін завжди було предметом особливої уваги педагогів-художників. У площині фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва було досліджено низку питань, дотичних до проблеми формування їх естетичного сприйняття, зокрема моделювання його засобами мистецтва (О. В. Стрілець). Питанням формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами образотворчого мистецтва присвячені дослідження Л. Лісунової. Окремі питання стосовно формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто у світлі різних аспектів естетичного сприйняття мистецтва.

Стрижень естетичного – це художня культура суспільства, це мистецтво. І. Зайцева, Л. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, М. Нечипоренко, Г. Тарасенко, А. Щербо, Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Леонтєв, П. Якобсон та інші визначали психолого-педагогічні механізми процесу естетичного сприйняття сфер проявів естетичного в життєдіяльності сучасного суспільства через осмислення соціальної самореалізації. Психологічні аспекти естетичного сприйняття на рівні "Я-концепції", потреби до самопізнання, його зміст і структура детально розглянуто як етнографічний напрям формування естетичного сприйняття у дослідженнях Б. Ананьєва, Р. Бернса, Л. Божович, У. Джемса, Е. Еріксона. Для осмислення порушеної проблеми велике значення мають праці Є. Антоновича, де розкриваються методи використання декоративно-прикладного мистецтва в педагогічному процесі. Про особливу цінність декоративно-прикладного мистецтва у культурній спадщині України наголошено у працях В. Прядки, О.Теліженка та інших. Незважаючи на те, що тривають дослідження з питань естетичного сприйняття мистецтва, але питання особливостей виявлення естетичного в декоративно-прикладному мистецтві та його роль у формуванні естетичного сприйняття майбутніх педагогів мистецьких дисциплін потребують ґрунтовного вивчення.

Мета статті – дослідження особливостей виявлення естетичного в декоративно-прикладному мистецтві і його роль у формуванні естетичного сприйняття майбутніх педагогів мистецьких дисциплін.

Для досягнення мети дослідження і розв'язання поставлених завдань використовувався такий теоретичний метод, як аналіз філософської, психолого-педагогічної та естетико-мистецтвознавчої літератури з метою виявлення різних підходів до розв'язання проблеми розкриття особливостей виявлення естетичного в декоративно-прикладному мистецтві і його ролі у формуванні естетичного сприйняття майбутніх педагогів мистецьких дисциплін.

Мистецтво загалом і декоративно-прикладне мистецтво зокрема є вищим ступенем духовної діяльності суспільства, спрямованої на естетичне освоєння дійсності. Всі особливості естетичного сприйняття найбільш концентровано виявляються у творах мистецтва. На думку О. С. Хлестун, мистецтво презентується як складна ієрархічна система, тобто єдність умінь, майстерності і творчості. Мистецтво як уміння (техніко-ремісничий аспект) має найбільш усталену систематизацію прийомів, навичок, засобів виразності, які, у свою чергу, адекватно описуються в термінах психології сприйняття. Мистецтво як майстерність спонукає до ідентифікації суб'єкта естетичного сприйняття у мистецькому творі як продуцента комунікативного процесу. Цей аспект отримав системне визначення як метаекологічної естетики; мистецтво як творчість актуалізує проблему темпоральності культури, креативності, що апелює до визначення акту комунікації [9, с. 15].

Мистецтво відбиває дійсність у художніх образах. Предметом мистецтва є об'єктивна дійсність, лише мистецтво відтворює світ в емоційно-почуттєвій формі. Найважливішою рисою мистецтва є його здатність емоційно впливати, збуджувати почуття естетичної насолоди у сприймаючого; ця риса настільки важлива, що без неї, як зауважив М. С. Каган, мистецтво виявляється зовсім не потрібним, незважаючи на його пізнавальні та ідейні достоїнства. На думку В. Татаркевич, катарсис розумівся як загально-естетична категорія, що охоплювала всі модальності чуттєвості. Тобто хорєя як первинний синтез мистецтв, який поєднував екс-

пресивні мистецтва й мистецтва конструктивні (до конструктивних відносилися скульптура, архітектура, живопис, а до експресивних – музика, поезія, танок), створював своєрідний симбіоз мистецтв [8, с. 76]. У своєму історичному розвитку суспільство вирішує проблему: мистецтво по-різному впливає на естетичне сприйняття людини, отже, необхідність пошуків дієвих шляхів використання його виховної функції кожного часу залишається актуальним. Ідеї художньо-естетичного виховання Б. Неменського розкриваються у книзі для вчителя «Мудрість краси», Б. Юсова – про поліхудожнє виховання особистості. У дослідженнях психологів Л. Виготського, І. Дубровіної, Р. Немова, С. Рубінштейна та інших наголошено, що емоційне насичення є стрижнем для нормальної життєдіяльності людини, а видові і жанрові розмаїття мистецтва здатне забезпечити це емоційне задоволення. Краса лежить в основі естетичного сприйняття, адже під час створення художнього твору виникає гармонія форм, витонченість, неповторна кольорова гама, народжені грою фантазії та уяви. У педагогіці мистецтва проблема використання взаємодії різних видів мистецтв у навчально-виховному процесі досліджувалась у наукових працях Є. Абдуліна, Л. Баженова, О. Мелік-Пашаєва, Л. Масола, В. Ражнікова та інших. Взаємодія мистецтв у змісті навчального процесу більше впливає на гармонійний розвиток особистості, ніж за отримання розрізнених художніх вражень.

Поряд із професійним мистецтвом жило і здобуло свій розвиток українське народне образотворче та декоративно-прикладне мистецтво. Як зазначив А. С. Канарський, визначаючи сутність естетичного через поняття прояву небайдужості та безпосередності, саме декоративно-прикладне мистецтво протистоїть збайдужінню людини до суспільних форм прояву та освоєння предметів першої життєвої необхідності [4]. Під час історичного розвитку твори народного мистецтва залишаються симбіозом матеріальної і духовної культури народу. На думку Л. Б. Мізіної, методологічна роль категорії декоративності полягає у розкритті суперечливості естетичного та утилітарного в художній діяльності. Аналіз походження декоративно-прикладного мистецтва доводить до висновку, що поняття декоративності фіксує той важливий момент в історії культури, коли відбувається поштовх, який зумовив виокремлення естетичного відношення людини до дійсності як специфічного культурного феномена: саме з декоративності починається процес естетичного відношення.

Естетичне сприйняття народного декоративно-прикладного мистецтва прилучає майбутніх педагогів до духовних традицій народної культури, джерел, художніх і виконавських технік майстрів народного мистецтва [10, с. 16]. Проаналізувавши дослідження О. Бованенко, можна зазначити, що до народного мистецтва належать такі види: художнє деревообробництво, художня обробка каменю, художня обробка шкіри й рогу, художня кераміка, художнє скло, художнє плетіння, в'язання, художнє ткацтво, килимарство, вишивка, мереживо, виготовлення виробів із бісеру, емалі, а також меблів, посуду, хатніх прикрас, іграшок, одягу, ювелірних виробів [1].

Декоративно-прикладне народне мистецтво тісно пов'язане із традиціями, святами, обрядами, ритуалами. Як зазначив С. Рапопорт, у сучасному декоративно-прикладному мистецтві простежуються давні традиції народної творчості з урахуванням розвитку сучасної техніки, технології, дизайну.

Як зазначила О. Бованенко, відповідно до художньої обробки матеріалів декоративно-прикладне мистецтво поділяють на такі види, як робота з текстилем (художня обробка тканини (батик, шкіра), художня вишивка та гаптування, художнє плетіння і в'язання, художнє мереживо, художнє ткацтво, художнє килимарство, гобелен, художня вибійка); робота з деревом (художнє різьблення, художнє випалювання, лозоплетіння); робота з керамікою і каменем (художня кераміка, художня обробка каменю, художнє скло, художнє гончарство); робота з металом (художнє ковальство, художнє литво, художнє гравіювання, художнє карбування, філігрань (скань)); робота зі специфічними матеріалами (художня аплікація та витинанка, декоративний розпис, писанкарство, лялькарство, художнє бісероплетіння, флористика) [1].

Сучасними техніками декоративно-прикладного мистецтва є декупаж, оригамі та пап'є-маше стали дуже популярними.

На думку Л. Бабенка, естетичне сприйняття народного мистецтва пов'язане із серцевинними явищами національної культури, що формують певну рису і професійного мистецтва – саме тут відбувається зближення, взаємне доповнення і взаємопроникнення народного та професійного мистецтв. Як зазначив Ю. Легенький, у різні роки формувалися різні підходи щодо повернення до креативних витоків, які закладають фундамент домівки, оселі, ойкумени людського середовища [7].

Естетичне сприйняття української культури та мистецтва є однією з основних формуючих та утворюючих витоків гармонізації середовища, що може стати парадигмічною засадою, своєрідним зразком для розбудови універсальної домівки планетарного суб'єкта домобудування як проєкту гармонізації глобальних процесів у світі. Цей дім ідеальний, духовний, що стоїть на підмурках великої літератури, живопису та архітектури, які, у свою чергу, створювалися під впливом народної української фольклорної пісенної та образотворчої спадщини [7, с. 23].

Одним із найпопулярніших видів українського декоративно-прикладного мистецтва є український декоративний розпис загалом і Петриківський розпис зокрема, який було включено до Репрезантивного списку нематеріальної культурної спадщини людства ЮНЕСКО [2].

У Петриківському розписі найкраще можна простежити особливості виявлення естетичного та його роль у формуванні естетичного сприйняття майбутніх педагогів мистецьких дисциплін [5]. Роботи В. Василенка, О. Найдена, В. Щербаківського, М. Юр присвячені художній специфіці декоративних розписів як особли-

вого виду декоративного мистецтва. У проблемі осмислення формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін велику роль відіграють праці З. Васиної, М. Відейка, Л. Гуменної, в яких указується на те, що особливості естетичного сприйняття сягають витоків українського декоративного розпису – Трипільської культури. Ідеальний вигляд умовності форми як об'єму в українській образотворчості – це коли тривимірне зображення тяжіє до декоративного, а з декоративно-лінійного образу виокремлюється "жива природа", тобто, той самий тривимір. На думку Ю. І. Нікішенка, орнаментика у традиційній культурі відігравала надзвичайно важливу роль, акумулюючи надбання народу в галузі мистецтва та його знання про оточуючий світ. Орнамент зберігає інформацію про далеке минуле нашого народу, його етнічну історію та культуру. За словами І. Ю. Іванової, орнамент є самостійною художньою структурою, що має свою образність і складну систему виразних засобів. Істотно його педагогічна роль у засвоєнні художньої спадщини минулого. П. А. Флоренський підкреслював, що трактування орнаменту – це глибоко змістовне і філософське за характером художньої образності мистецтво, рівень розвитку якого є ознакою цільності культури, її органічності.

Найдавніший вид українського народного розпису – писанкарство, що має велику кількість зображень образно-символічного змісту. Із глибокої давнини ведуть свій початок історія писанки, її значення та символіка. Наприкінці XIX століття розпочалося наукове вивчення символіки української писанки. Різні аспекти писанкарства досліджували М. Сумцов ("Писанки", 1891 р.), С. Кульжинський ("Опис колекції народних писанок", 1889 р.), М. Кордуба ("Писанки на Галицькій Волині", 1899 р.), В. Шухевич ("Тупульщина", 1904 р.), В. Щербаківський ("Основні елементи орнаменталістики українських писанок і їхнє походження", 1925 р.), С. Таранущенко ("Українські писанки, як пам'ятки народнього малярства", 1927 р.), І. Гургула ("Писанки Східної Галичини і Буковини у Львові", 1929 р.), М. Скорик ("Бойківські писанки", 1933 р.), Ераст Беняшевський ("Українські писанки", 1968 р.). Популяризували писанкарство й українські емігранти у США, Канаді та інших країнах. Зі становленням України як незалежної держави розпочався новий етап дослідження писанки.

Формуючи естетичне сприйняття майбутніх педагогів мистецьких дисциплін, треба враховувати, що в мистецтві загалом і в декоративно-прикладному мистецтві зокрема найбільш концентровано відбивається духовно-практична діяльність людини і, включаючись у структуру естетичного сприйняття, воно виявляє такі важливі сторони: розвиток смаків, ідеалів, прагнень, здібностей і потреб особистості на основі гуманізму як основному принципі мистецтва; усвідомлення естетичної значущості оточуючої дійсності; пробудження творчого духу людини, бажання творити за законами краси, прагнення звільнитися від сірості повсякденного життя; сприяння різносторонній гармонізації людини, прищепленню прогресивних способів мислення і системи поглядів; прокладання мостів до взаєморозуміння людей різних країн; реагування на зміни у суспільстві; активізування прагнення особистості до самовиховання, творчої самореалізації; мобілізуючи можливості людини у творчості і праці, сприяти здатності її образно сприймати світ; формування менталітету і таких рис характеру особистості як естетизм, чутливість, ліризм, пісенність, м'який гумор.

Висновки. Під час професійної підготовки найважливішим для формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін є використання таких основних сфер життєдіяльності сучасного суспільства, як природа і предметне середовище, створене людиною; явища суспільно-гуманітарного процесу; твори мистецтва, що дає змогу виявити дію і вплив естетичного, його форми. Мистецтво загалом і декоративно-прикладне мистецтво зокрема є вищим ступенем духовної діяльності суспільства, спрямованої на естетичне освоєння дійсності. Всі особливості естетичного сприйняття найбільш концентровано виявляються у творах мистецтва. Українська культура є однією з основних формуючих та утворюючих витоків гармонізації середовища, що може стати парадигмічною засадою, своєрідним зразком для розбудови універсальної домівки планетарного суб'єкта домобудування як проекту гармонізації глобальних процесів у світі. Цей дім ідеальний, духовний, що стоїть на підмурках великої літератури, живопису та архітектури, які, у свою чергу, створювалися під впливом народної української фольклорної, пісенної, образотворчої спадщини [9]. Тому так важливо залучити до педагогічного процесу твори українського декоративно-прикладного мистецтва як основного засобу формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку є використання основних сфер життєдіяльності сучасного суспільства та особливості виявлення естетичного у природі, у предметному середовищі, створеному людиною, а також явищ суспільно-гуманітарного процесу. Широкі можливості для формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін мають явища, процеси, конкретні предмети природи, тому що естетичне сприйняття характерне передусім для природи і космосу. Міцним джерелом формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін, на думку О. М. Леонтьєва, є створена людиною матеріальна культура, до якої входить предметне середовище, виділене людиною, осмислене нею, перетворене, вдосконалене, що задовольняє потреби людей і має свої особливі риси. Передусім естетичні цінності предметного середовища, створені працею, є знаряддям олюднення і формування естетичних почуттів, краси. Враховуючи тему нашого дослідження, а саме формування естетичного сприйняття майбутніми педагогами мистецьких дисциплін, можна зазначити, що народні

обряди і свята як художні форми світової і національної культури містять величезний почуттєво-естетичний потенціал, механізми реалізації якого діють як на почуттєво-раціональному рівні естетичного сприйняття, так і на емоційно-підсвідомому рівні.

Використана література:

1. Бованенко О. Формування художньо-естетичної культури студентів педагогічних університетів у процесі декоративно-прикладної діяльності: автореф. дис.... канд. пед. наук 13.00.07: теорія та методика виховання. Київ : Нац. ун-т культури і мистецтв, 2018. 20 с.
2. Гарькава Т. Петриківський декоративний розпис: підручник. Дніпро : Ліра, 2017. 211 с.
3. Джеймісон Ф. Постмодернізм, або логіка культури пізнього капіталізму. Пер. з англ. Петра Дениска. Київ : Курс, 2008. 504 с.
4. Канарский А. Диалектика эстетического процесса. Генезис чувтвовой культуры. Київ : Вища школа, 1982. 191 с.
5. Купрієнко В. Петриківський первоцвіт: методичний посібник. Київ : Мандрівець, 2015. 40 с.
6. Легенький Ю. Культурология орнамента. Киев: Ун-т "Україна", 2015. 288 с.
7. Легенький Ю. Эстетика українського етнодизайну. Київ, 2018. 254 с.
8. Татаркевич В. Античная эстетика. Москва : Мистецтво, 1977. 327 с.
9. Хлестун О. Мистецькі засоби гармонізації комунікативного середовища у просторі сучасної культури: автореф. дис. ... доктора культурології: 26.00.01 Теорія та історія культури. Київ : Нац. ун-т культури і мистецтв, 2019. 38 с.
10. Щолокова О. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія]. Київ : Екс Об, 1996. 172 с.

References:

1. Bovanenko O. (2018) Formuvannia khudozhno-estetychnoi kultury studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi dekorativno-prykladnoi diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk 13.00.07 – teoriia ta metodyka vykhovannia [Formation of artistic and aesthetic culture of students of pedagogical universities in the process of decorative and applied activity: author's ref. dis. for the degree of candidate of pedagogical sciences 13.00.07 – theory and methods of education.].Kyiv: Nats. un-t kultury i mystetstv, 20 s. [in Ukrainian].
2. Harkava T. (2017) Petrykivskiy dekorativnyi rozpys: pidruchnyk [Petrykivka decorative painting: textbook]. Dnipro: Lira, 211 s. [in Ukrainian].
3. Dzheimison F. (2008) Postmodernizm, abo Lohika kultury piznoho kapitalizmu / per. z anhl. Petra Denyska [Postmodernism, or the Logic of the culture of late capitalism / trans. from English Petra Deniska]. Kiev: Course, 504 s. [in Ukrainian].
4. Kanarskyi A. (1982) Dyalektyka estetychnoho protsesu. Henezys chuttievoi kultury. [The dialectic of the aesthetic process. Genesis of sensory culture. Kyiv: Higher school]. Kyiv: Vyshcha shk., 191 s. [in Ukrainian].
5. Kupriienko V. (2015) Petrykivskyi pervotsvit: metodychnyi posibnyk [Petrykivskyi primrose: a methodical manual]. Kyiv: Mandrivets., 40 s. [in Ukrainian].
6. Lehenkyi Yu. (2015) H. Kulturolohiya ornamentu [Culturology of ornament]. Kiev: University "Ukraine". 288 s. [in Ukrainian].
7. Lehenkyi Yu. (2018) Estetyka ukrainskoho etnodyzainu [Aesthetics of Ukrainian ethnodesign]. Kiev, 254 s. [in Ukrainian].
8. Tatarkevych V. (1977) Antychna estetyka [Ancient aesthetics]. Moscow: Art, 327 s. [in Russian].
9. Khlystun O. (2019) Mystetski zasoby harmonizatsii komunikativnoho seredovyscha u prostori suchasnoi kultury: avtoref. dys. na zdobuttia naukovoho stupenia doktora kulturolohii: 26.00.01 – teoriia ta istoriia kultury [Artistic means of harmonization of the communicative environment in the space of modern culture: author's ref. dis. for the degree of Doctor of Cultural Studies: 26.00.01 – Theory and History of Culture]. Kyiv: Nat. University of Culture and Arts,38s. [in Ukrainian].
10. Shcholokova O. (1996) Osnovy profesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: [monohrafiia] [Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of future teachers: [monograph]]. Kyiv: Ex Ob,172 s. [in Ukrainian].

Lisunova L. V. Features of aesthetic identification in decorative and applied art and its role in the formation of aesthetic perception of future teachers of art disciplines

The article is devoted to the problems of revealing the aesthetic in decorative and applied art and its role in the formation of aesthetic perception of future teachers of art disciplines. At any period of its development, society faces a problem: art can significantly, and at the same time differently, affect the aesthetic perception of man, and therefore, the need to find effective ways to use its educational function at all times remains relevant. In the process of professional training the most important for the formation of aesthetic perception of future teachers of art disciplines is the use of basic spheres of modern society: nature, the subject environment created by man, the phenomena of socio-humanitarian process, works of art. forms. Art in general and decorative-applied, in particular, is the highest degree of spiritual activity of society, which is aimed at the aesthetic development of reality. Analysis of the origin of arts and crafts leads to the conclusion that the concept of decorativeness captures the important moment in the history of culture, when there is a shock that led to the separation of human aesthetic attitude to reality as a specific cultural phenomenon from decorativeness begins the process of aesthetic attitude. And all the features of aesthetic perception are most concentrated in works of art. Ukrainian culture is one of the main forming and forming sources of environmental harmonization, which can become a paradigmatic basis, a kind of model for building a universal home of the planetary subject of housing as a project of harmonization of global processes in the world. This house is ideal, spiritual, standing on the foundations of great literature of painting and architecture, which in turn were created under the influence of Ukrainian folk folklore song and art heritage.

Key words: decorative and applied art, aesthetic perception, spheres of life of modern society, ukrainian culture, teachers of art disciplines, vocational training, decorative painting, works of art.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено сутність понять “навчальна діяльність”, “мотивація”, “мотив”. Визначено такі основні етапи організації навчальної діяльності: мотиваційний (створення навчально-проблемної ситуації, яка вводить у зміст майбутньої теми; формулювання основного навчального завдання як підсумку обговорення проблемної ситуації; розгляд питань самоконтролю і самооцінки можливостей вивчення певної теми), операційно-пізнавальний (створення ситуацій різного характеру: інтелектуального – проблемна, пошукова, дискусія, протиріччя, сварка; ігрового – пізнавальна гра, змагання; емоційного – успіх, захопленість темою), рефлексивно-оціночний (аналіз зробленого, помилок і надання необхідної допомоги, зіставлення досягнутого з поставленим завданням, оцінка роботи). Установлено, що мотивація є одним із основних компонентів, який входить до структури навчальної діяльності, виступаючи вирішальним фактором ефективності навчального процесу. Сформовано фактори мотивації навчання. Наведено класифікацію мотивів навчальної діяльності: пізнавальні (широкі – орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями; навчально-пізнавальні – орієнтація на засвоєння способів отримання знань, прийомів самостійного придбання знань; мотиви самоосвіти – орієнтація на придбання додаткових знань, на самовдосконалення особистості), соціальні (широкі – мотиви обов’язку та відповідальності, розуміння соціальної значущості навчання; вузькі або позиційні – прагнення зайняти певну позицію відносно оточуючих (наприклад, заслужити їхнє схвалення); мотиви соціального співробітництва – орієнтація на взаємини і способи взаємодії із іншими людьми). Узагальнюючи теоретичні уявлення щодо мотивації навчальної діяльності, нами наведено її особливості для школярів початкової школи, учнів середніх класів і старшокласників, описано п’ять рівнів мотивації учнів до навчальної діяльності: високий, гарна шкільна мотивація; позитивне ставлення до школи, але школа повертає таких дітей позанавчальною діяльністю; низька шкільна мотивація; негативне ставлення до школи. Відмічено, що у навчальній літературі існує багато форм і методів стимулювання та мотивації навчальної діяльності. Виділено чотири блоки основних методів мотивації: емоційні, пізнавальні, вольові, соціальні. З метою посилення мотивації учнів нами запропоновано використовувати метод проєктів у навчальній і позаурочній діяльності.

Ключові слова: навчальна діяльність, учень, вчитель, мотивація, мотив, пізнавальний інтерес, метод проєктів, особистісний розвиток

Нині у сучасній школі досить гостро стоїть завдання підвищення ефективності навчання як провідного виду діяльності, а також виявлення умов підвищення якості освіти. Це пов’язано передусім із тим, що зростає обсяг інформації, який учні повинні опанувати. Тому проблема полягає в пошуку таких інноваційних технологій, які би сприяли міцному, свідомому засвоєнню знань учнями. В освітній системі проблема мотивації до навчання є однією із центральних. Зі свого боку позитивна мотивація учнів до навчальної діяльності є найважливішою умовою успішного та ефективного освітнього процесу.

Підкреслимо, що навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб він забезпечував перехід від навчальної до професійної діяльності. Розглянемо визначення, які, на нашу думку, найбільш повно відображають поняття “навчальна діяльність”. Науковець В. Б. Легін стверджує, що провідною діяльністю школярів є навчальна, яка має яскраво виражену суспільну значущість і передбачає оволодіння як предметними (спеціальними), так і міжпредметними (загальнонавчальними) вміннями і навичками, формує учня – суб’єкта навчальної діяльності, здатного вдосконалювати і вчити себе, розуміти навчальне завдання й усвідомлювати недостатність наявних знань і вмінь. Навчальна діяльність формується в дітей від 6 до 10 років. На її основі в учнів виникає теоретична свідомість і мислення, розвиваються відповідні здібності; у цьому віці в дітей відбувається також становлення потреб і мотивів навчання [10, с. 75].

Мета статті – дослідити особливості підвищення знань школярів шляхом мотивації навчальної діяльності.

На думку науковців Л. В. Дзюбка та Л. І. Гриценко, під час організації навчальної діяльності вивчення кожного розділу або теми має складатись із трьох етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального і рефлексивно-оціночного [4].

Мотиваційний етап – це повідомлення, чому і для чого учням потрібно знати цей розділ програми, яке основне навчальне завдання цієї роботи.

Цей етап складається зазвичай із трьох навчальних дій:

1) створення навчально-проблемної ситуації, яка вводить у зміст майбутньої теми, що досягається за допомогою таких прийомів: а) постановки перед учнями завдання, котре можна вирішити, лише вивчивши цю тему; б) розповіді вчителя про теоретичну і практичну значущість запропонованої теми; в) розповіді про те, як вирішувалася ця проблема в історії науки;

2) формулювання основного навчального завдання як підсумку обговорення проблемної ситуації, що є для учнів метою їх діяльності на цьому уроці;

3) розгляд питань самоконтролю і самооцінки можливостей із вивчення цієї теми.

Після постановки завдання розробляють і обговорюють план майбутньої роботи, з'ясовують, що потрібно знати і вміти задля вивчення теми, чого учням не вистачає, щоб виконати завдання. Отже, створюється установка на необхідність підготовки до вивчення матеріалу. На цьому етапі важливо звернути увагу на пред'явлення вимог до учнів, які можуть бути такими: за змістом (до дисципліни, до роботи); за формою (розгорнуті, згорнуті: вказівки, зауваження, міміка); алгоритми; єдині та індивідуальні; групові, загальні й детальні; прямі і непрямі.

Відомо, що у багатьох випадках групова форма навчальної діяльності створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна. Групова діяльність долучає до активної роботи навіть пасивних, слабо мотивованих учнів.

На нашу думку, мотивуюча роль оцінки результатів навчальної діяльності не викликає сумніву. Важливо, щоб в оцінці здійснювався якісний, а не кількісний аналіз навчальної діяльності учнів, підкреслювалися позитивні моменти, зрушення в освоєнні навчального матеріалу, виявлялися причини наявних недоліків, а не тільки констатувалася їх присутність.

Як ми бачимо, процес навчальної діяльності загалом і її мотивації зокрема цікавив багатьох провідних вітчизняних педагогів і психологів. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації навчальної діяльності зумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення.

На противагу зовнішній мотивації розглядається внутрішня мотивація до будь-якої діяльності як невіддільний від людини стан радості, натхнення, задоволення від своїх дій. Внутрішня мотивація є результатом взаємодії людини з її оточенням і нерозривно пов'язана із самою діяльністю [4]. На думку М. Лук'янова, в основі внутрішньої навчальної мотивації лежить пізнавальний інтерес, пов'язаний із досліджуванним предметом, причому отримання знань є метою діяльності учня, а не засобом досягнення інших цілей [12, с. 28].

Зокрема О. Е. Коваленко і Н. В. Корольова констатують, що зовнішня мотивація базується на заохоченні, покаранні та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. Внутрішня ж мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості [8].

Зауважимо, що як і будь-який інший вид, мотивація навчальної діяльності визначається цілою низкою специфічних факторів. По-перше, самою системою, установою, де здійснюється діяльність; по-друге, організацією навчального процесу; по-третє, суб'єктивними особливостями членів шкільного колективу (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка і т.д.) та їхніми взаємовідносинами; по-четверте, суб'єктивними особливостями вчителя і системою його відносин до дітей, до справи [4].

Дослідник Е. І. Ільїн слідом за Г. Розенфельдом виділив такі фактори мотивації навчання:

- навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмету, що вивчається;
- навчання без особистих інтересів і вигод;
- навчання для соціальної ідентифікації;
- навчання для досягнення мети у повсякденному житті;
- навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях [6, с. 53].

Змістовний аналіз досліджень, присвячених проблемі мотивації навчання в учнів, виявляє велику різноманітність мотивів, які впливають на ефективність процесу навчання, що обумовлено багато в чому надзвичайною складністю самої навчальної діяльності, рівнем її організації, віковими особливостями учня і всією системою його відносин із навколишнім світом.

Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі фактори, що зумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси тощо. Різні види навчальних мотивів, взаємодіючи між собою і перебуваючи в ієрархічних відносинах, утворюють типи навчальної мотивації [15]. Отже, домінування пізнавального мотиву є оптимальним на всіх етапах навчання учнів.

У свою чергу, пізнавальні мотиви поділяються на широкі (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні (орієнтація на засвоєння способів отримання знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань, на самовдосконалення особистості) [17].

Як стверджує дослідник Я. М. Демченко, для успішнішого формування мотивації необхідно вести спостереження за розвитком пізнавальних мотивів учнів на уроках за декількома критеріями: зосередженість уваги, захопленість процесом діяльності; прагнення за власним бажанням брати участь в обговоренні питань; прагнення з'ясувати незрозуміле; активність протягом усього уроку; доповнення, виправлення відповідей товаришів; постановка запитань учителю і товаришам; адекватність реакцій на успіх, на невдачу; поліпшення успішності з предмету [3, с. 15].

Науковець Л. І. Божович поряд із пізнавальними мотивами особливе місце відводить і соціальним мотивам, пов'язаним із тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю, мотивам, спрямованим на іншу людину під час навчального процесу; це мотиви, за яких саме знання не виступає метою навчання, учень відчужений від процесу пізнання, а мотивованою навчальною діяльністю стає за умови, коли оволодіння змістом навчального предмета служить не метою, а засобом досягнення інших цілей: отримання гарної оцінки, похвали, визнання товаришів, підпорядкування вимозі вчителя тощо [1].

Відтак, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що найгостріші проблеми у сфері навчання і виховання пов'язані або з негативною мотивацією поведінки (вплив негативного соціального середовища), або з демотивованістю основної маси школярів, отже, зі зниженням базових показників їх навченості і вихованості. Модель освітнього процесу (педагогіка здоров'я) передбачає насамперед здоров'язберігаючі і здоров'язрозвиваючі технології із метою формування здорового способу життя суб'єктів педагогічного процесу (психічного, духовного, морального, фізичного здоров'я дітей). Позитивна мотивація – це потужний фактор збереження і розвитку психічного, духовного, морального і навіть фізичного здоров'я.

В основі цієї моделі лежить розуміння фундаментального значення формування мотиваційної сфери особистості школяра, перехід від сухої дидактики до проблеми пошуку особистісних мотивів засвоєння знань, умінь, навичок, отримання освіти.

Основні фактори, що впливають на формування позитивної мотивації до навчальної діяльності, зображені на рис. 1.

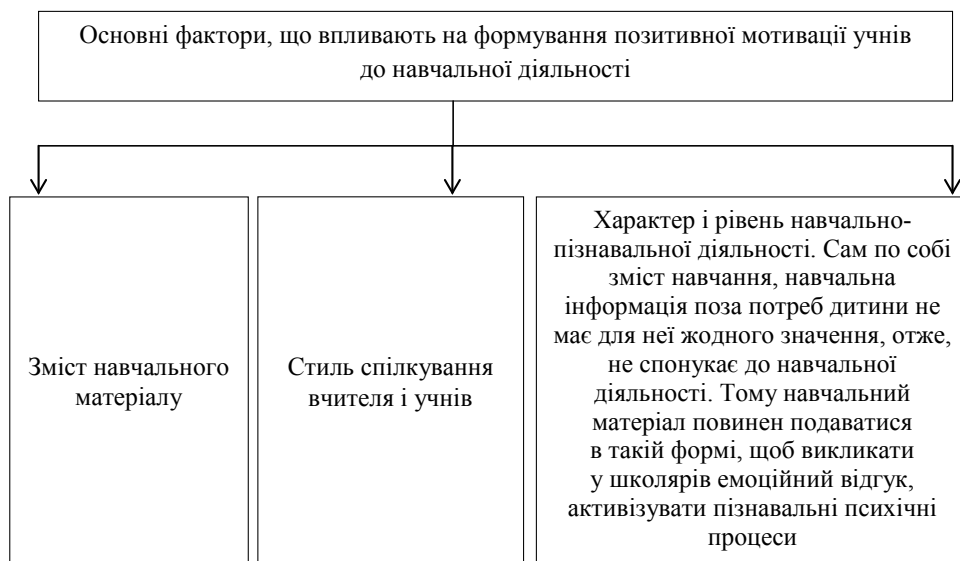


Рис. 1. Основні фактори, що впливають на формування позитивної мотивації учнів до навчальної діяльності
Джерело: складено автором на основі [11; 14; 17]

Узагальнюючи теоретичні уявлення про мотивацію навчальної діяльності, ми наведемо її особливості для школярів початкової школи, учнів середніх класів і старшокласників. Особливістю мотивації більшості школярів молодших класів є беззаперечне виконання вимог вчителя. Мотиваційну роль відіграють і одержувані школярами оцінки, зокрема учні 1-2 класів сприймають її як оцінку своїх старань, а не якості виконаної роботи. Не всі мотиви усвідомлюються молодшими школярами однаковою мірою. Водночас мотив самовизначення, на який найчастіше вказують школярі, є не реально діючим, а просто “знаним”. Суттєвою особливістю мотивації навчальної діяльності молодших школярів є неможливість довго утримувати енергію сформованого наміру, тому між створенням у них відповідного наміру і виконанням його не повинно проходити багато часу. Перед молодшими школярами доцільно ставити не віддалені та великомасштабні цілі, а найближчі й невеликі [10; 14].

Таблиця 1

Основні методи мотивації учнів до навчальної діяльності

Методи	Зміст
I. Емоційні	Заохочення, учбово-пізнавальна гра, створення яскравих наочно-образних уявлень; створення ситуацій успіху, що стимулює оцінювання; вільний вибір завдання, задоволення бажання бути значущою особистістю
II. Пізнавальні	Опора на життєвий досвід, пізнавальний інтерес, створення проблемної ситуації, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, “мозкова атака”, розвиваюча кооперація (парна і групова робота, проектний метод)
III. Вольові	Пред'явлення навчальних вимог, інформування про обов'язкові результати навчання, формування відповідального ставлення до навчання, пізнавальні труднощі, самооцінка діяльності та корекції, рефлексія поведінки, прогнозування майбутньої діяльності
IV. Соціальні	Розвиток бажання бути корисним суспільству, спонукання наслідувати сильну особистість, створення ситуації взаємодопомоги, пошук контактів і співпраці, зацікавленість у результатах колективної роботи, взаємоперевірка, рецензування

Джерело: складено автором на основі [5; 9; 17]

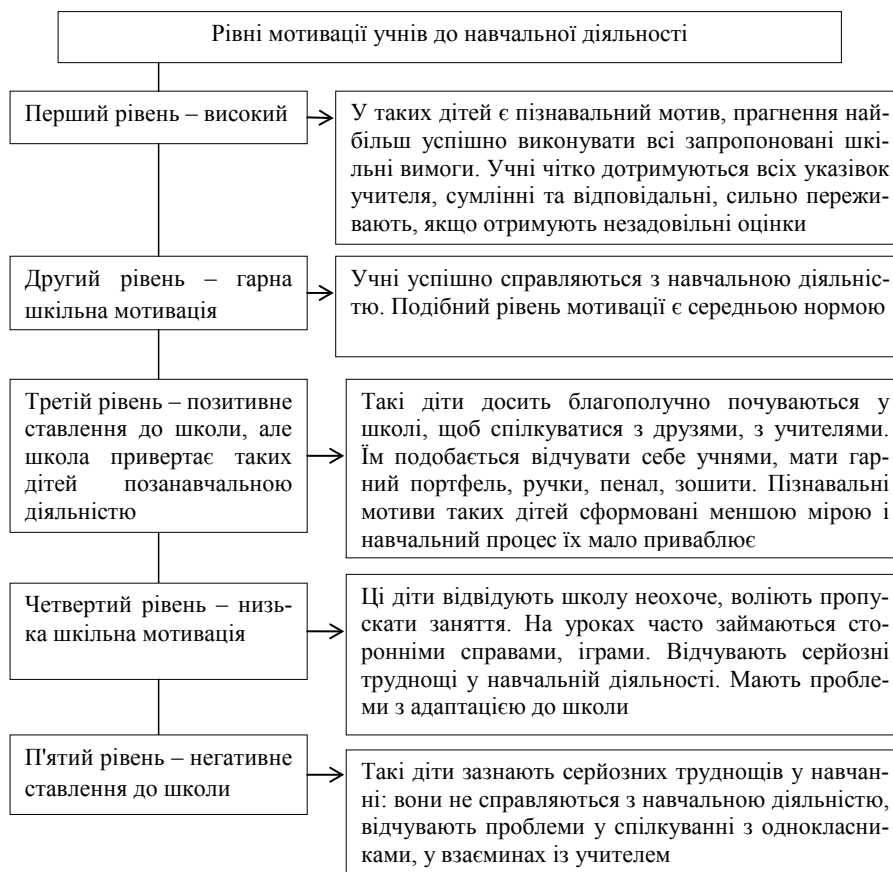


Рис. 2. Рівні мотивації до навчальної діяльності

Джерело: складено автором на основі [1; 4; 15]

Мотивація учнів середніх класів до навчальної діяльності характеризується виникненням у них стійкого інтересу до певного предмету. Водночас у багатьох підлітків спостерігається загальне зниження мотивації навчання і, як наслідок, змінюються мотиви відвідування школи: не тому, що хочеться, а тому, що треба. До таких установок відноситься, наприклад, засудження тих учнів, які не дають списувати або не хочуть підказувати на уроці [13].

Мотиви навчання у старшокласників суттєво відрізняються від таких у підлітків через їх заплановану професійну діяльність. Мотиви, пов'язані з прагненням за допомогою гарних оцінок завоювати певне положення у класі, типові для підлітків, у старших класах відходять на другий план. Відмітка стає критерієм знань, вона значною мірою втрачає свою спонукальну силу, навчальна активність визначається прагненням до знань [2; 12].

Узагальнення отриманих відомостей дає змогу описати п'ять рівнів мотивації учнів до навчальної діяльності (рис. 2).

Окрім того, необхідно зазначити, що у навчальній літературі існує багато форм і методів стимулювання і мотивації навчальної діяльності. Зазвичай виділяються чотири блоки основних методів мотивації (табл. 1).

Як видно з табл. 1, задля підвищення інтересу до навчання і посилення мотивації необхідно використовувати різні методи навчання. Одним із таких методів є метод проєктів, застосування якого передбачається в навчальній і позаурочній діяльності.

Проєктна діяльність відіграє величезну роль в освітньому процесі. Такий підхід є одним із головних у навчанні, що дає змогу учням засвоїти практичні навички від ідеї до готового продукту. Організація і здійснення проєктної діяльності вчителем впливає на формування психологічних новоутворень особистості дитини, способів і засобів розумової діяльності.

В основі проєктної діяльності лежить самостійна цілеспрямована дослідницька діяльність учнів. Сутністю технології проєкту є процес розв'язання учнем цікавої проблеми. Отже, можна дійти висновку, що в основу проєктної діяльності покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на результат.

Застосування елементів проєктного навчання в освітньому процесі має позитивні результати. Беручи участь у проєктній роботі, учні реалізують свої приховані можливості, розкривають себе як особистість. Проєктна діяльність полягає у створенні таких навчальних ситуацій, за яких підвищується мотивація і усвідомлення важливості своєї роботи, що викликає позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом.

Метод проєктів дає змогу підходити до особистості кожного учня індивідуально й диференційовано, а також дозволяє працювати у групі за інтересами, що дуже важливо.

Теми досліджень вибираються учнями, а вчитель виступає в якості експерта й організатора цього виду діяльності. Вчитель повинен володіти такими особистісними якостями, як креативність, відповідальність, організованість і творчість, необхідними для успішного застосування метода проєкту.

Навчання з використанням проєктних прийомів у школі має цілу низку переваг. Можна виділити кілька груп навичок, на які найбільше впливає проєктна діяльність: дослідні, соціальні, оціночні, інформаційні, презентаційні, рефлексивні.

Робота над проєктом закладає основи формування навчальної діяльності учнів, створює умови для прояву пізнавальної активності. Результатом цієї діяльності обов'язково має бути відкриття і отримання нової інформації, невідомої для учня. Зростає інтерес до навколишнього світу, створюється ситуація успіху [9, с. 26].

Науковець В. Ф. Калошин розглядає ситуацію успіху як цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, який дозволяє учню досягти значних результатів у діяльності, що супроводжується позитивними емоційними і психологічними переживаннями. В ситуації успіху учень набуває почуття власної гідності, успіх сприяє усвідомленню власної компетентності [7, с. 48].

Застосування проєктної діяльності у навчальному процесі в разі дотримання всіх вимог впливатиме не тільки на розвиток пізнавальної діяльності учнів, але й на підвищення навчальної мотивації.

Отже, посилення мотивації учнів до навчальної діяльності є одним із способів підвищення ефективності навчання. Тому необхідно створювати такі умови, в яких надається можливість кожному учню пережити радість успіху в навчальній діяльності, повною мірою актуалізувати й реалізувати свій особистісний потенціал.

Використана література:

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва : Педагогика, 1972.
2. Горчакова Е. Б. Теории мотивации, разрабатываемые в психологии зарубежными учеными. *Труды Дальневосточного федерального университета*. 2005. С. 83-92.
3. Демченко Я. М. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів. *Педагогіка та психологія*. 2015. № 47. С. 14-24.
4. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Психодіагностика: зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державн. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди”. Переяслав-Хмельницький : ПП “СКД”, 2009. Вип. 4. С. 33-43.
5. Дуброва О. А. Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 14. С. 30-37.
6. Ильин Е. И. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2003. 512 с.
7. Калошин В. Ф., Гоменюк Д. В. Як створювати ситуацію успіху в навчанні? *Завучу. Усе для роботи*. 2012. № 5-6 (77-78). С. 46-52.
8. Коваленко О. Е., Корольова Н. В. Методика професійного навчання: проєктування технологій навчання: робочий зошит. URL: <http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya.html> (дата звернення: 25.07.2021).
9. Лазарев В. С. Проєктная деятельность учащихся как форма развивающего обучения. *Психологическая наука и образование*. 2015. № 3. С.25-34.
10. Легін В. Б. Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 73-77.
11. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
12. Лук'янова М. Психологія навчальної мотивації школярів. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2006. № 3-4. С. 26-32.
13. Овчинникова О. Н., Чурекова Т. М. Старшие подростки: мотивационная готовность к учебе и познанию: в поиске оптимальных условий. *Народное образование*. 2010. № 2. С. 195-199.
14. Чорней І. Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 165.
15. Чумак В. В. Вікова психологія : навч. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 192 с.

References:

1. Bzhovych L. Y. (1972) Problema razvytyia motyvatsyonnoi sfery rebenka. Yzuchenye motyvatsyy povedeniya detei y podrostkov [The problem of development of the motivational sphere of the child. Study of motivation of behavior of children and teenagers]. Moskva : Pedahohyka [in Russian].
2. Horchakova E. B. (2005) Teoryy motyvatsyy, razrabatyvaemye v psykholohyy zarubezhnyy uchenymy [Theories of motivation developed in psychology by foreign scientists]. Trudy Dalnevostochnoho federal. un-ta [Proceedings of the Far Eastern Federal. un-ta], 83-92 [in Russian].
3. Demchenko Ya. M. (2015) Zasoby formuvannia motyvatsii navchannia molodshykh shkoliariv [Means of formation of motivation of training of junior schoolchildren]. Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and psychology], 47, 14-24 [in Ukrainian].
4. Dziuuko L. V., Hrytsenok L. I. (2009) Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema. Psykhodiagnostyka [Motivation of educational activity as a psychological and pedagogical problem. Psychodiagnostics]: zb. nauk. prats DVNZ “Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavn. ped. un-tet imeni Hryhoriia Skovorody”. Pereiaslav-Khmelnytskyi : PP “SKD”, 4, 33-43 [in Ukrainian].

5. Dubrova O. A. (2016) Navchalna motyvatsiia yak spetsyfichniy komponent navchalnoi diialnosti [Learning motivation as a specific component of learning activities]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu* [Bulletin of Cherkasy University], 14, 30-37 [in Ukrainian].
6. Ylyn E. Y. (2003) Motyvatsiia y motyvny [Motivation and motives]. SPb: Pyter, 512 s. [in Russian].
7. Kaloshyn V. F., Homeniuk D. V. (2012) Yak stvoriuvaty situatsiiu uspiokhu v navchanni? [How to create a situation of success in learning?] *Zavuchu. Use dlia roboty* [I'll teach], 5-6 (77-78), 46-52 [in Ukrainian].
8. Kovalenko O. E., Korolova N. V. *Metodyka profesiinoho navchannia: proektuvannia tekhnolohii navchannia: robochyi zoshyt* [Methods of vocational training: design of training technologies]. URL: <http://forca.com.ua/knigi/navchannia/metodyka-profesiinogo-navchannia.html> (data zvernennia: 25.07.2021).
9. Lazarev V. S. (2015) Proektnaia deiatelnost uchashchykhsia kak forma razvyvaiushcheho obuchenia [Project activity of students as a form of developmental learning]. *Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye* [Psychological science and education], 3, 25-34 [in Russian].
10. Lehin V. B. (2018) Refleksyvni vminnia u navchalnii diialnosti molodshykh shkoliariv [Reflective skills in the educational activities of primary school children]. *Molodyi vchenyi* [Young scientist], 10 (62), 73-77 [in Ukrainian].
11. Markova A. K., Matys T. A., Orlov A. B. (1990) *Formyrovanye motyvatsyy ucheniia* [Formation of learning motivation]. Moskva : Prosveshchenye. 192 s. [in Russian].
12. Lukianova M. (2006) *Psykholohiia navchalnoi motyvatsii shkoliariv* [Psychology of educational motivation of schoolchildren]. *Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid* [Open lesson: developments, technologies, experience], 3-4, 26-32 [in Ukrainian].
13. Ovchynnykova O. N., Churekova T. M. (2010) *Starshye podrostky: motyvatsyonnaia hotovnost k uchebe y poznanyiui: v poyske optymalnykh ruslovyi* [Older adolescents: motivational readiness for learning and cognition: in search of optimal channels]. *Narodnoe obrazovanye* [Public education], 2, 195-199 [in Russian].
14. Chornei I. D. (2014) *Psykholohichni aspekty rozvytku motyvatsii molodshoho shkoliara u navchalnomu protsesi* [Psychological aspects of junior student motivation development in the educational process]. *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought], 4 (80), 165 [in Ukrainian].
15. Chumak V. V. (2015) *Vikova psykholohiia* [Age psychology]. Berdiansk: Vydavets Tkachuk O. V. 192 s. [in Ukrainian].

Malyar L. V., Vakolia Z. M. Peculiarities of students motivation for learning activities

The article highlights the essence of the concepts "educational activity", "motivation", "motive". The main stages of the organization of educational activity are defined: motivational (creation of an educational-problematic situation introducing the content of the future theme; formulation of the main educational task as a result of discussion of a problematic situation; consideration of questions of self-control and self-assessment of different nature: intellectual – problematic, exploratory, discussion, contradictions, quarrels; game – cognitive game, competition; emotional – success, enthusiasm for the topic), reflexive-evaluative (analysis of what has been done, mistakes and providing the necessary assistance, comparison work). It is established that motivation is one of the main components, which is part of the structure of educational activities and is a decisive factor in the effectiveness of the educational process. Factors motivating learning are formed. The classification of motives of educational activity is given: cognitive (broad – orientation on mastering new knowledge, facts, phenomena, regularities; educational-cognitive – orientation on mastering of ways of receiving knowledge, receptions of independent acquisition of knowledge; motives of self-education – orientation on acquisition of additional knowledge, on self-improvement) and social (broad – motives of duty and responsibility, understanding of the social significance of learning; narrow or positional – the desire to take a position in relation to others (for example, to earn their approval); motives for social cooperation – focus on relationships and ways of interacting with others people). Summarizing the theoretical ideas about the motivation of educational activities, its features for primary school students, middle school students and high school students are presented. As a result, five levels of student motivation for learning are described: high; good school motivation; positive attitude to school, but the school attracts such children with extracurricular activities; low school motivation; negative attitude towards school. It is noted that in the educational literature there are many forms and methods of stimulating and motivating educational activities. There are four blocks of basic methods of motivation: emotional, cognitive, volitional, social. It is proposed to use the method of projects in educational and extracurricular activities in order to strengthen the motivation of students.

Key words: educational activity, student, teacher, motivation, motive, cognitive interest, project method, personal development.

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ЗМІСТ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ДІЯЛЬНОСТІ БАГАТОПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ

Досліджено питання змісту й закономірностей освітнього менеджменту у багатопрофільних закладах позашкільної освіти в умовах автономії. Автором розкрито важливі аспекти процесу взаємодії керівника з педагогічним колективом, звернуто увагу на якість керівника, необхідність оптимістичного погляду під час здійснення управлінського процесу. Автором запропоновано розглядати управління багатопрофільними закладами позашкільної освіти стосовно стратегічності, інноваційності, творчості, що доводить необхідність нового погляду на освітній менеджмент в умовах автономії.

На основі аналізу останніх публікацій і наявного досвіду практичної роботи викладено основні проблеми, з якими стикається керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти, розкрито значення принципів безперервності та динамічності управлінської діяльності. Автором виділено позицію забезпечення якості позашкільної освіти, наголошено на тому, що якість освітніх послуг пов'язана з умілою системою освітнього менеджменту.

У статті автор звертає увагу на вивчення питань, пов'язаних із професійними якостями керівника, на естетику прийняття управлінських рішень. Доведено, що в управлінні багатопрофільними закладами позашкільної освіти слід приділяти увагу розвитку педагогічного персоналу, який має орієнтуватися на потреби вихованців, бути оптимально продуктивним і вмотивованим під час роботи зі здобувачами позашкільної освіти.

Автором наголошено, що нині не досить накопичено знань із освітнього менеджменту стосовно прийняття ризикованих рішень, хоча важливість управління цими процесами підкреслюється багатьма організаціями світу. Крім того, автором звернуто увагу на інфраструктуру багатопрофільних закладів позашкільної освіти, яка стає невіддільним складником фінансування, що є особливим чинником у системі освітнього менеджменту. Для вирішення різних проблем, пов'язаних із освітнім менеджментом у багатопрофільних закладах позашкільної освіти, автором запропоновано розглянути новітні дослідження, проаналізувати статистичні дані, пов'язані з роботою позашкільних установ. Доведено, що нині необхідно розробити цикл спеціальних семінарів для керівників багатопрофільних закладів позашкільної освіти і провести тренінги, на яких розкрити закономірності освітнього менеджменту та їхній вплив на розвиток закладу.

Ключові слова: позашкільна освіта, освітній менеджмент, управлінська компетентність, управління педагогічною діяльністю

Із кожним роком ми спостерігаємо тенденцію до зменшення кількості споживачів освітніх послуг, що пов'язано не тільки з демографічною ситуацією, але й із незадовільною системою управління освітою, котра не завжди враховує різноманітні потреби учнів. У більшості освітніх організацій, які надають додаткову освіту, наявними є прогалини щодо розвитку необхідних навичок людини для життя у ХХІ столітті, серед яких є навички критичного мислення, навички творчого вирішення проблем, адаптивність та інші. Крім цього, в системі позашкільної освіти не завжди однозначно вирішуються такі питання: 1) відмова учнів від навчання через їхню приналежність до груп ризику; 2) економічні та сімейні проблеми, що не дозволяють отримувати вихованцям більш якісну, поглиблену додаткову освіту; 3) недостатність знань адміністративного персоналу про основні закономірності освітнього менеджменту у багатопрофільних закладах позашкільної освіти.

Відзначимо, що серед питань, які вивчаються теоретиками і практиками освітнього менеджменту, має величезне значення усвідомлення того, що розвиток як основної, так і додаткової освіти в суспільстві є закономірним процесом, який здійснюється за допомогою цілеспрямованої діяльності. Сучасні вимоги до додаткової освіти не мають жорсткого характеру, їх межі, з одного боку, є гнучкими, а з іншого – додаткова освіта має відповідати на виклики вже не тільки освітнього, але й економічного плану. Саме ця сфера представляє широкий спектр можливостей для споживачів додаткових освітніх послуг, вихованців багатопрофільних закладів позашкільної освіти.

Мета – схарактеризувати закономірності та зміст освітнього менеджменту діяльності багатопрофільних закладів позашкільної освіти в умовах автономії.

Сфера позашкільної освіти є нині необхідною для здійснення активної діяльності людини (художньо-естетичної, науково-технічної, спортивної, туристсько-краєзнавчої тощо), тому будь-які закономірності освітнього менеджменту в роботі багатопрофільних закладів позашкільної освіти можна розглядати як тенденції, що розвиваються тільки через дії суб'єктів педагогічного процесу.

Залежно від дій суб'єктів педагогічного процесу (адміністрація, педагогічні працівники, вихованці та їхні батьки) об'єктивні закономірності отримують розвиток у різноманітних формах. Водночас у реальному процесі освітнього менеджменту керівники можуть стримувати дії одних закономірностей і домогтися повної реалізації інших, тому саме керівнику слід вирішувати, які дії більш потрібні для розвитку закладу в умовах автономії. Зазначимо, що нині принцип автономії більше стосується розвитку кадрового потенціалу, тоді як у плані реалізації фінансової автономії багатопрофільні заклади позашкільної освіти відчувають певні труднощі.

У багатопрофільних закладах позашкільної освіти об'єктивні закони менеджменту реалізуються адміністративним персоналом. Закономірності й переваги успішного освітнього менеджменту самі по собі, без дій адміністративного персоналу не забезпечують розвиток закладу. Саме це підтверджує значення адміністративного чинника за наявності об'єктивних умов. Діяльність педагогічних працівників у позашкільних закладах визначається використанням можливостей, які створюються завдяки вмілому режиму керівництва. Отже, проблемні питання, що виникають під час роботи з педагогічним колективом, вирішуються за допомогою адміністративного персоналу. Але якщо через помилкові дії адміністрації порушуються вимоги законів освітнього менеджменту, то спотворюється сама система взаємодії в освітньому закладі, виникає дисбаланс у роботі педагогів різних профілів.

Ми підкреслимо, що недостатнім є лише виявлення закономірностей освітнього менеджменту в багато-профільних закладах позашкільної освіти. Необхідно досліджувати, який механізм їхньої дії, якими є їхні форми реалізації під час безпосередньої практики. Зокрема, вимагає аналізу кожна нова та незвичайна ситуація, що виникає в системі роботи закладу, тому кожен ситуацію слід узгоджувати з наявним досвідом управління. Й. Шумпетер підкреслював значення принципу безперервності та рухливості в роботі управлінців: “жодна людина не стане займатися виключно новими речами, вона намагатиметься якомога більше зберегти звичні їй методи господарювання і поступиться тиску обставин тією мірою, в якій це виявиться абсолютно необхідним. І навіть “поступатися” вона буде з урахуванням наявного в неї досвіду. Отже, картина не буде змінюватися швидко, а в кожний наступний момент вона узгоджуватиметься з попереднім станом” [2, с. 63].

Коли ми, всупереч практичній діяльності управління, обмежимося проголошенням абстрактних ідей, які відображають сутність законів освітнього менеджменту, і не будемо підводити під них конкретну дійсність, то це не зможе допомогти позбавитися помилок. Не стільки зневага до законів освітнього менеджменту, скільки прогалини у знаннях їх дії, механізму їх функціонування і невміння використовувати об'єктивні закономірності є причиною того, що призводить до не досить виважених управлінських рішень. Такі рішення спричинюють дисгармонію в педагогічному процесі, бентежать колектив, адже спричинюють появу зайвих емоційних, матеріальних, часових витрат, що знижує якість освітніх послуг.

Лише глибокий аналіз законів розвитку багатопрофільних закладів позашкільної освіти для високо-професійного керівника зможе відкрити простір для ефективної роботи і творчого вирішення проблем. Не випадково Р. Акофф звертає увагу на вивчення питань, пов'язаних із професійними якостями керівника, на створення найдоцільніших форм розвитку його творчих здібностей, за допомогою яких реалізується процес менеджменту: “Керівник, позбавлений здатності творчо вирішувати проблеми, у кращому випадку може добре здійснювати контроль над еволюційним розвитком керованої ним організації, але він не здатний вивести її вперед. Ті, в кого відсутня творча жилка, змушені або всіяко викручуватися, щоб справи йшли досить добре, або сподіватися на щасливий випадок чи сприятливий збіг обставин. Керівник із творчим мисленням не сидить “у моря, чекаючи погоди” – він сам є господарем стану” [1, с. 9].

Оскільки закони освітнього менеджменту виступають як такі, що впливають на педагогічні дії і взаємини суб'єктів освіти, ефективність їх використання в інтересах нашого суспільства залежить від цілеспрямованості керівника, його вміння глибоко проникнути у сутність процесу спілкування, від його організованості та звільненої від обмежень творчої уяви, естетики прийняття рішень: “прекрасне є властивістю праці та діянь людини і природи, це надихає нас на нові прагнення та звернення” [1, с. 19].

Закономірністю освітнього менеджменту є неухильне зростання впливу більшості споживачів освітніх послуг на розвиток нових змішаних форм роботи педагогів із вихованцями. Ця закономірність зумовлена не тільки бажанням з боку суспільства, його вимогами до рівня здоров'я дітей та учнівської молоді, але й сучасною діджиталізацією, комп'ютеризацією, інформатизацією. Крім того, різкий перехід на нові форми навчання зумовлений і новою хворобою, яка спричинила занепокоєння в усьому світі: “2020 рік розпочався з першої у світі нової коронавірусної хвороби, пандемії COVID-19. Цей вірус не тільки передається від людини до людини, але і спричинює занепокоєння з приводу дихальної недостатності, смертей унаслідок поширення вірусу в усьому світі” – вказує О. Аласолуйї [3, с. 23]. Одне з рішень, яке надало можливість продовжувати освітню діяльність, – поява нових платформ поза стінами школи, прискорення темпів наукового розвитку суспільства, зростання свідомості споживачів додаткових освітніх послуг. Чим глибшим є розуміння керівниками цієї закономірності, тим більшим є, по-перше, обсяг нарахованої корисної інформації із альтернативних форм освіти, і, по-друге, кількість звернень вихованців до нових знань, необхідних для творчого життя і самореалізації.

Задля підвищення якості управління альтернативною освітою, як указували А. Валлафа, Н. Пенні, С. Утіс, необхідно спиратися “на процес ефективного управління, особливо в частині розроблення програм, орієнтованих на розвиток життєвих навичок, а також на отримання знань як інструменту пошуку знань і занять у поєднанні з освітнім менеджментом” [9, с. 1005]. Окрім того, автори наполягали на особливій увазі з боку адміністратора до професійного розвитку педагогічного персоналу. Ми також погоджуємося з думкою, що педагоги мають отримувати нові знання, “йти в ногу зі змінами та підвищувати обізнаність у своїх робочих завданнях...” [9, с. 1005].

У сучасному світі ми спостерігаємо розкриття нових можливостей для розширення автономії багато-профільних закладів позашкільної освіти. Розширення автономії багато-профільних закладів позашкільної освіти і вплив освітнього менеджменту змінюють дії педагогів, вносять нове в роботу з представниками територіальних громад як органів влади. Варто відзначити такі нові риси, що спричиняють принцип автономії: видозміна змісту позашкільної освіти, зростання ролі нових знань задля підвищення якості життя, зміна співвідношення між свідомим вибором нових курсів позашкільної освіти самим вихованцем і неусвідомленим, стихійним вибором, що існував до недавнього часу (вибір додаткових занять “за компанію”, “тому що всі займаються” та інші).

Ми спостерігаємо появу різних інтересів, що є основою подальшого урізноманітнення профілів, появу нових груп у соціальних мережах, які досить швидко об’єднуються для вивчення нових навичок за власним бажанням. Ми не спростуємо уявлення про розвиток нових груп як стихійного процесу, за яким роль демократичного суспільства зводиться лише до пасивного спостереження за ними. Автономія як один із принципів вільного суспільства лежить в основі розвитку закономірностей освітнього менеджменту в багато-профільних закладах позашкільної освіти і призводить до посилення функції комунікації, більш пильної уваги до стратегії організації. Зокрема З. Педрозу-Конедо, П. Фернандес, Г.Роз-Дінзео вказують на необхідність поглиблення моделі стратегічного управління щодо інновацій, саме тому рекомендують оновлення знань менеджерів освітніх установ задля поліпшення організаційних процесів і підвищення якості освіти [8, с. 125-126].

У цьому плані варто відзначити, що керівник багато-профільного закладу позашкільної освіти має підвищувати значущість організаційної діяльності у сфері інновацій, оскільки пов’язує в цілісну систему різні профілі, перетворює цю діяльність в єдиний інноваційний педагогічний процес. Звісно, це вимагає постійного узгодження роботи педагогів, їх націленості на реалізацію інновацій в освітній діяльності, що призводить до зростання ролі інноваційної компетентності педагогів як необхідної умови професійної діяльності.

Дія законів освітнього менеджменту є планомірною і забезпечується за допомогою організованих та об’єднаних дій педагогів у багато-профільних закладах позашкільної освіти. У разі непланованого розвитку, появи несподіваних кризових ситуацій у таких закладах можуть виникати стресові ситуації. Відзначимо, що основними джерелами стресу для керівників, згідно з останніми дослідженнями, є “робоче навантаження”, “міжособистісні конфлікти”, “нестача ресурсів”, “внутрішній тиск”. Оскільки автономія для керівників багато-профільних закладів позашкільної освіти є ще не повністю освоєним простором, у них з’являються нові функції, які раніше не були в їхній компетенції. Зокрема М. Еломаа, С. Ескелаг-Хаапана, Е. Пакарінен, Л. Халттунен і М.-К. Леркканен відзначають такі проблеми адміністраторів: “... робоче навантаження (балансування завдань і доступного часу, множинність завдань, трансформація, планування і сезонний характер роботи); міжособистісні конфлікти (справи учнів, управління людськими ресурсами та зовнішній тиск); нестача ресурсів загалом і фінансових ресурсів; внутрішній тиск (проблеми зі здоров’ям і почуття некомпетентності)” [4, с. 10-11].

Реалізація законів освітнього менеджменту є несумісною з розрізненими діями керівника та педагогів, зі стихійним пристосуванням до умов автономії. Тільки організована діяльність педагогів може забезпечити цілеспрямоване вдосконалення педагогічного процесу, заснованого на врахуванні інтересів вихованців. Необхідно передбачити зміни в матеріально-технічній базі багато-профільних закладів позашкільної освіти, системі вдосконалення взаємовідносин у ланці «людина-людина» на демократичних засадах.

Під час розвитку принципу автономії у багато-профільних закладах позашкільної освіти волю людини все глибше розуміють як необхідність перетворення існуючих порядків, прийняття нових законів. За ігнорування думки керівників багато-профільних закладів позашкільної освіти, спрямованої на успішні рішення, в разі незнання механізму закономірностей освітнього менеджменту з’являються несподівані перешкоди, згубні для організації. Там, де панує песимізм, де не вміють організувати діяльність відповідно до вимог законів освітнього менеджменту, де спостерігаються довільні рішення, там, де є необґрунтованою реорганізація, роль керівника, який мислить оптимістично, буде недооціненою. Як зазначив Д. Хілтон, автор дослідження “Стійке керівництво”, оптимізм є необхідною рисою керівника освітньої організації: “За понад 25 років викладацької роботи мені пощастило працювати у деяких дійсно надихаючих керівників шкіл, і хоча всі вони були дуже різними людьми, які привнесли в цю роль свою особливу особистість, вони мали спільну рису: оптимізм. Я ніколи не працював на тих, чий природний песимізм надихнув мене покращити свою роботу ані як вчитель, ані як сам лідер. Я думаю, що у глибині душі більшість із нас воліли би вважатися оптимістами. Ми схильні вважати оптимістів популярними... Навпаки, ми часто вважали песимістами людей, які є провісниками загибелі” [6, с. 24]. Автор указує, що оптимізм тісно пов’язаний із надією на найкраще, із бадьорістю і впевненістю, чого не вистачає більшості педагогів. На його думку, оптимістичні керівники зустрічають стільки ж негараздів, як і будь-хто інший. Але, як підкреслює Д. Хілтон, такі керівники “сприймають цю біду як виклик, який потрібно подолати, і навіть можуть отримати задоволення від спроби подолати його” [6, с. 24]. Автор погоджується з тим, що не всі проблеми можна подолати, невдачі можуть перевернути кар’єру кожного адміністратора освітньої установи. Проте, як зауважує автор, “оптимістичні керівники схильні сприймати невдачі як тимчасовий стан” [6, с. 24].

Отже, якщо дозволити песимізму розростатися в освітньому менеджменті багатопрофільних закладів позашкільної освіти, це може призвести до негативних наслідків, можливо навіть до непередбачуваних, що тією чи іншою мірою вплине на розвиток молодого покоління. Песимісти викликають у педагогічних працівників тривогу, недостатню мотивацію в роботі з вихованцями, оскільки сприймають сенс життя з негативного боку. Таке мислення швидко стає звичним, і сам песиміст вважає, що його дії ніяк не зможуть вплинути на стан закладу, на роботу підлеглих. Але такий стан характеризується як депресивний та апатичний, чого, на нашу думку, не повинно бути в сучасному багатопрофільному закладі позашкільної освіти. Отже, шкода, що завдається песимістичним керівником, нічим не може бути виправданою. Ми погоджуємося з думкою Г. Гювена, який заявляв: “Якщо адміністрація зможе делегувати обов’язки та визнає позитивні чи негативні результати, рівень довіри та почуття приналежності працівників зросте. Позитивні емоції, пов’язані з довірою, відчуттям власності на установу, в якій вони працюють, почуття довіри до своїх адміністраторів як до хороших управлінців можуть призвести до підвищення мотивації працівників” [5, с. 132]. Автор указував на те, що сама природа освітньої діяльності вимагає вмілого керівництва емоціями, адже педагоги мають управляти своїми негативними почуттями (гнів, стрес, недовіра тощо). Якщо в освітній сфері такого керівництва не існує, то в довгостроковій перспективі, як слушно зауважив Г. Гювен, “це може призвести до нещастя і втрати почуття приналежності, отже, до зниження мотивації і досвіду учнів” [5, с. 132]. Отже, керівникам багатопрофільних закладів позашкільної освіти слід визнати важливість емоцій педагогічних працівників, їм потрібно навчитися керувати цим процесом, адже саме через пошук напрямів підвищення довіри до суб’єктів освітнього процесу, формування почуття приналежності до закладу та за допомогою розширення творчих можливостей і прийнятної системи управління продуктивністю педагогічним персоналом можна досягнути більш високої мотивації.

Саме тому не досить розгляду лише тих причин, які створюють тривожний і депресивний стан у педагогічному колективі. Необхідним є вивчення причин прояву песимізму у практичній діяльності керівника. Ми відзначимо, що будь-які управлінські практики викликають емоції, які або мотивують, або, навпаки, викликають демотивацію. Вкрай важливим для освітнього менеджменту є вивчення цього феномену в контексті діяльності багатопрофільних закладів позашкільної освіти задля того, щоб розуміти, як управлінські методи впливають на емоції, як вони формують мотивацію педагогів.

Песимізм є чужим для духу демократичного суспільства, він не може існувати в умовах автономії. Але песимізм не так давно яскраво проявлявся в умовах гетерономії освіти, оскільки діяли негативні традиції тотального режиму, що склався за повного заперечення свободи духу. Під впливом таких традицій в освітньому менеджменті багатопрофільних закладів позашкільної освіти були допущені суттєві помилки. Будь-яка думка, виголошена авторитарними керівниками, не підлягала критиці. Песимізм, отже, підтримувався традиціями сприйняття керівника освітнього закладу з погляду на “маленьку людину, гвинтик у машині державної системи управління”. Цілі покоління, заражені такою думкою, були позбавлені здорової аргументації своїх поглядів, боялись обговорень і дискусій у сфері позашкільної освіти, не могли приймати ризикованих рішень. Такі “маленькі” люди воліли розвитку не за допомогою своїх, а за допомогою чужих зусиль, які, хоч і були нав’язані ззовні, вважалися вірними. Можливо саме тому досі не накопичено достатньої бази досліджень, які стосувалися реагування з боку керівників на нові освітні реформи, управління ризиками в освітньому менеджменті багатопрофільних закладів позашкільної освіти тощо. Підкреслимо, що важливість управління ризиками у будь-якій організації визнається багатьма дослідниками в усьому світі. А. Емедж’яненко вказує: “Сектор освіти часто піддається нормативним реформам і змінам у нормативно-правовій базі. ... Освіта суворо регулюється і вимагає від влади та адміністрації освітнього закладу уважно стежити за змінами юридичних вимог і дотримуватися їх. Забезпечення суворого дотримання вимог додатково сприяло би підвищенню якості надання освіти” [7, с. 11].

Можливість песимізму в позашкільній освіті почне викорінюватися в тому випадку, якщо керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти прагнучим скористатися автономією для інтересів соціуму, переконає педагогів бути більш відкритими до змін застарілих форм і методів виховання, намагатися відчувати справжні інтереси вихованців.

Ще однією важливою закономірністю освітнього менеджменту в багатопрофільних закладах позашкільної освіти є вимоги до зростання якості управління та адміністрування. Саме від якості управління та адміністрування залежить, наскільки керівникам і педагогам багатопрофільних закладів позашкільної освіти вдається ефективно, дієво керувати ресурсами, доступними для різних профілів. Це і додаткові можливості підтримки педагогів, і розроблення нових навчальних матеріалів, і використання необхідного інструментарію в роботі з вихованцями, і гнучкість розкладу занять, і облік індивідуального бачення кожного педагога щодо прояву творчості в кожному із профілів, і спрощення адміністративних процесів, і побудова взаємин багатопрофільних закладів позашкільної освіти з таким соціальним інститутом, як сім’я, та інші.

Відзначимо, що в нашій країні інфраструктура багатопрофільних закладів позашкільної освіти стає невіддільною від фінансування, що все більше набуває вагомого значення, особливо коли йдеться про матеріальну інфраструктуру – нове наповнення технічними засобами навчання, новими тренажерами, новим обладнанням для занять. Ми розуміємо, що питання, пов’язані з якістю позашкільної освіти, не можуть обійтися без конкретної основи, оскільки фінансування і його розподіл є вагомим чинником у системі освіт-

нього менеджменту. Від фінансування залежить надання педагогам необхідних для занять із вихованцями ресурсів (спеціальне навчальне обладнання і його експлуатація), і також надання всьому персоналу заробітної плати, оскільки всі працівники (наприклад, технічний та обслуговуючий персонал) прямо чи опосередковано беруть участь у наданні якісної позашкільної освіти.

Висновки. Через відсутність достатньої інформації про сутність закономірностей освітнього менеджменту в багатопрофільних закладах позашкільної освіти перспективним, на нашу думку, є аналіз навчальних програм у вищих навчальних закладах, пов'язаних із проблемами освітнього менеджменту в позашкільній неформальній освіті. Задля вирішення конкретних проблем у цій сфері слід розглянути наявні дослідження, проаналізувати оновлену статистику, пов'язану з освітнім менеджментом позашкільних установ. Ми вважаємо, що нині необхідно розробити цикл спеціальних семінарів для керівників багатопрофільних закладів позашкільної освіти, а також провести тренінги відповідно до їх управлінської діяльності.

Використана література:

1. Акофф Р. Искусство решения проблем: Пер. с англ. Москва : Мир, 1982. 224 с.
2. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития: Пер. В.С. Автономова. Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. 355 с.
3. Alasoluyi O. Teachers' Awareness and Competence in the Switch from Classroom-Based to Online Teaching During COVID-19 Pandemic in Lagos. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 2021. Vol 3, No 2. P. 23-31. <https://doi.org/10.51986/ijer-2021.vol3.02.03>.
4. Elomaa M., Eskela-Haapanen S., Pakarinen E., Halttunen L. Lerkkanen M. – K. Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support Educational Management. *Administration & Leadership*. 2021. P. 1–21. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317>.
5. Guven G. Using emotion management for motivation in educational organisations: Construction of meaning, experiences and reflections. 2nd Cyprus International Conference on Educational Research (Cy-Icer 2013). *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 89. P. 129-132. doi 10.1016/j.sbspro.2013.08.821.
6. Hilton J. Resilient leadership. *Management in Education*. 2020. No 34 (1). P. 24-25. doi:10.1177/0892020619879668.
7. Jemeljanenko A. Risk Management in the Educational Sector of Latvia. *Human, Technologies and Quality of Education*. 2018. P. 7-14. DOI 10.22364/htqe.2018.01.
8. Pedrozo-Conedo Z., Fernandez P., Raspa-D'Inzeo G. Characteristics of the strategic educational management model in public institutions. *PRAXIS-COLOMBIA*, 2018. T. 14. V. 2. P. 125-133. doi: 10.21676/23897856.2666.
9. Wallapha A., Pennee N., Utis S. An Educational Management of Alternative Schools in Northeastern Thailand: Multi-cases Study. 5 Th *World Conference On Educational Sciences* / *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 1001-1005. doi 10.1016/j.sbspro.2014.01.335.

References:

1. Akoff R. Iskusstvo resheniya problem: [The art of problem solving] Per. s angl. Moskva: Mir, 1982. 224 s., il. [in Russian].
2. Shumpeter J. A. Teoriya ekonomicheskogo razvitiya [Theory of economic development] / per. V.S. Avtonomova i t.d. Moskva: Direktmedia Publishing, 2008. 355 s. [in Russian].
3. Alasoluyi, O. Teachers' Awareness and Competence in the Switch from Classroom-Based to Online Teaching During COVID-19 Pandemic in Lagos. *Interdisciplinary Journal of Education Research* 2021: Vol 3, No. 2, pp 23-31. <https://doi.org/10.51986/ijer-2021.vol3.02.03> [in English].
4. Elomaa M., Eskela-Haapanen S., Pakarinen E., Halttunen L. Lerkkanen M. –K. Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support Educational Management. *Administration & Leadership*, 2021. P. 1–21 <https://doi.org/10.1177/17411432211010317> [in English].
5. Guven, G. Using emotion management for motivation in educational organisations: Construction of meaning, experiences and reflections. 2nd Cyprus International Conference on Educational Research (Cy-Icer 2013) / *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2013. T. 89 P. 129-132. doi 10.1016/j.sbspro.2013.08.821 [in English].
6. Hilton J. Resilient leadership. *Management in Education*. 2020; 34(1): 24-25. doi:10.1177/0892020619879668 [in English].
7. Jemeljanenko A. Risk Management in the Educational Sector of Latvia. *Human, Technologies and Quality of Education*. 2018. P. 7-14. DOI 10.22364/htqe.2018.01 [in English].
8. Pedrozo-Conedo, Z., Fernandez, P., Raspa-D'Inzeo, G. Characteristics of the strategic educational management model in public institutions. *PRAXIS-COLOMBIA*, 2018. T. 14. V. 2. P. 125-133. doi: 10.21676/23897856.2666 [in English].
9. Wallapha, A., Pennee, N., Utis, S. An Educational Management of Alternative Schools in Northeastern Thailand: Multi-cases Study. 5 Th *World Conference On Educational Sciences* / *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. T. 116. P. 1001-1005. doi 10.1016/j.sbspro.2014.01.335 [in English].

Mosiakova I. Yu. Regularities and content of educational management of multidisciplinary institutions of out-of-school education in the conditions of autonomy

This article examines the content and patterns of educational management in multidisciplinary institutions of out-of-school education in terms of autonomy. The author reveals important aspects related to the processes of interaction of the head with the teaching staff, draws attention to the quality of the head, the need for an optimistic view in the implementation of the management process. The author proposes to consider the management of multidisciplinary institutions of out-of-school education from the point of view of strategy, innovation, creativity, which proves the need for a new look at educational management in terms of autonomy.

Based on the analysis of recent publications, the available experience of practical work outlines the main problems faced by the head of a multidisciplinary institution of out-of-school education, revealed the importance of the principles of continuity and dynamism of management. The author emphasizes the position of ensuring the quality of extracurricular education, emphasizing that the quality of educational services is associated with a skillful system of educational management.

In the article, the author draws attention to the study of issues related to the professional qualities of the head, emphasizes the aesthetics of management decisions. It is proved that in the management of multidisciplinary out-of-school education institutions, attention should be paid to the development of pedagogical staff, which should focus on the needs of students, be optimally productive and motivated in working with out-of-school students.

The author emphasizes that today there is a lack of knowledge in educational management related to risky decision-making, although the importance of managing these processes is emphasized by many organizations around the world. The author also draws attention to the infrastructure of multidisciplinary out-of-school education institutions, which becomes an integral part of funding, which is a special factor in the system of educational management. To solve various problems related to educational management in multidisciplinary out-of-school educational institutions, the author proposes to consider the latest research, analyze statistical data related to the work of out-of-school institutions. It is proved that today it is necessary to develop a series of special seminars for heads of multidisciplinary institutions of out-of-school education, trainings, which need to reveal the patterns of educational management and their impact on the development of the institution.

Key words: out-of-school education, educational management, managerial competence, management of pedagogical activity.

УДК 378:37.091.12

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.24>

Мулик К. О.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті досліджено проблему інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки. Актуальність визначеного питання полягає в тому, що сучасна англійська мова – це не тільки освітня дисципліна, але й необхідний засіб для діалогу культур, інтеграції України у світову економічну систему, здійснення спільних науково-технічних проєктів з іншими країнами. Нині зростає потреба у фахівцях, які володіють англійським мовленням, підготовлених для роботи з літературною іноземною мовою; це сприяє значним змінам у практиці навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, де домінуючим підходом стає системний підхід, за яким уже з першого заняття студенти навчаються іношомовному професійному спілкуванню.

У дослідженні проаналізовано психолого-педагогічні та методологічні публікації, розглянуто думки науковців щодо системного підходу до навчання іноземної мови. Подано тлумачення феномену “система”, “педагогічна система”, “системний підхід” за словниковими джерелами; розкрито такі основні методологічні принципи системного підходу: а) принцип цілісності; б) принцип домінування цілого над його складовими частинами, який означає, що ціле визначає функції як окремих компонентів, так і системи загалом; в) принцип ієрархічності; г) принцип полісистемності, за яким кожен складний об’єкт може розглядатися як деяка сукупність систем, вписаних одна в одну. Нами визначено мету дослідження та особливості системного підходу, орієнтованого на розкриття цілісності об’єкта й механізмів, які його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта і зведення їх до єдиної теоретичної картини. З’ясовано такі основні принципи системного підходу в межах порушеної проблеми: цілісність – розглядання об’єкта як єдиної системи; структурність – взаємозалежність зв’язків і відносин між окремими елементами цього об’єкта; ієрархічність – можливість виділення в межах системи інших, більш елементарних систем. Зроблено висновки та окреслено перспективу подальшого дослідження проблеми.

Ключові слова: інтегроване навчання, професійно спрямована англійська мова, соціальний працівник, фахова підготовка

Методологія організації дослідження проблеми інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки передбачає орієнтацію на певні закони, закономірності, принципи, підходи. З погляду на методологію підхід – це тематично обумовлена, науково обґрунтована та практично спрямована сукупність способів і прийомів, що використовуються задля оптимізації загального процесу професійної підготовки; один із її методологічних орієнтирів, так званий фундамент методологічної концепції, який указує на способи побудови тієї чи іншої системи [5]. Феномен “підхід” у межах означеного питання – це методологічний орієнтир інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, вихідна методологічна позиція експериментального дослідження. Ми розглянемо системний підхід до інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки.

Результати будь-якої діяльності багато в чому залежать від концептуальних підходів до способу організації та вибору технологій і методик здійснення цієї діяльності. Звернімося насамперед до поняття “система”. Система (від дав.гр. σύστημα – “сполучення”, “ціле”, “поєднання”) – сукупність взаємопов’язаних елемен-

тів, які утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою, мають мету. За словниковими джерелами “система” визначається як внутрішньо впорядкована структура елементів, яка становить цілісність, сукупність організаційних засад, норм і правил, обов’язкових для певної галузі; сукупність способів дії [5].

Системою називають наявність одночасно різноманітних понять, як фізичних (нервова система, транспортна система, система керування базами даних), так і логічних (банківська система, політична система, система рівнянь). На думку Ю. Черняка, система – це відображення у свідомості суб’єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об’єктів і їх відношень у вирішенні завдання дослідження, пізнання [4, 109]. А. Уємов стверджує, що система – це множина об’єктів, на якій реалізуються визначені відносини з фіксованими властивостями або множина об’єктів, яким притаманні наперед визначені властивості з фіксованими між ними відношеннями [3, с. 51].

Отже, систему будемо розуміти як сукупність різних чинників, спрямованих на вирішення поставлених завдань.

Мета дослідження – визначення специфіки системного підходу до інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки. Ми вважаємо доцільним розкрити поняття “педагогічна система” та її складники.

Н. Кузьміна під педагогічною системою розуміє безліч взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання підростаючого покоління і дорослих [2; 7].

Педагогічна система є прогностичною і динамічною моделлю, яка в конкретних умовах освітнього процесу реалізуються в певних організаційних формах, методах визначення мети й добору змісту, технології та засобів педагогічного спілкування.

Погоджуючись з А. Петровим, виокремимо такі складники процесу створення педагогічної системи:

1) структурний аналіз – це вибір системоутворювального чинника, призначення та місця системи, визначення складу елементів і характеру зв’язків між ними, виокремлення підсистем, установа відносин між системами різних рівнів, визначення меж системи;

2) функціональний аналіз – це визначення напряму й умов розвитку системи, динаміка зміни системи як цілісності залежно від внутрішніх процесів і зовнішніх умов, новоутворення складників її елементів;

3) аналіз результатів функціонування і розвитку системи.

Отже, в межах започаткованого дослідження поняття “педагогічна система” розуміємо як сукупність взаємопов’язаних структурних компонентів навчання (змісту навчання, форм, методів, принципів тощо), які об’єднують загальна освітня мета.

Поняття “системний підхід” (від англ. – systems approach) набуло наукового поширення в 1960-1970 роках, хоча саме прагнення до розгляду об’єкта дослідження як цілісної системи виникло ще в античній філософії і в науці. Окремі позиції системності у навчанні та вихованні знаходимо ще у працях древньогрецьких філософів Платона, Аристотеля. В сучасних словниках системний підхід визначається як напрям філософії і методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об’єктів як систем і який формулює такі методологічні принципи: а) принцип цілісності, згідно з яким досліджуваний об’єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; б) принцип домінування цілого над його складовими частинами, який означає, що ціле визначає функції як окремих компонентів, так і системи загалом; в) принцип ієрархічності, який постулює субстанційну відносність розрізнення системи та її елементів, оскільки кожен елемент може виступати складним об’єктом і бути системою нижчого рівня, тоді як кожна система – виступати елементом системи більш високого рівня, внаслідок чого предметна область теорії набуває вигляду деякої ієрархії систем; г) принцип полісистемності, за яким кожен складний об’єкт може розглядатися як деяка сукупність систем, вписаних одна в одну [6, 583].

У педагогічному словнику системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження і конструювання складних за організацією об’єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [1].

Системний підхід до розроблення проблеми освітньо-виховних систем і підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності містить такі складники:

- розроблення методологічної основи її структури та функціонування;
- дослідження системоутворювальних чинників освітньо-виховної системи освітнього закладу;
- вивчення системних особистісних якостей особистості, елементів цілісної системи професійних компетенцій (компетентностей) майбутніх учителів;
- моделювання освітньо-виховної системи, зорієнтованої на формування гармонійно розвиненої особистості;
- розроблення дослідно-експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і використання результатів у практиці освітніх закладів.

З огляду на вищезазначене можна узагальнити, що розробки вітчизняних та зарубіжних науковців із проблеми системності вивчення явищ, предметів, процесів дійсності стали методологічною базою системного підходу, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у дослідженнях різних галузей знань, зокрема в педагогічних науках.

Оволодіння іноземними мовами є складним психофізіологічним процесом, кінцевою метою якого є набуття повноцінної комунікативної компетенції як сукупності знань, умінь і навичок в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності [3]. Крім того, це перехід до нового образу мислення, що зумовлює мовоутворення відповідно до граматичних схем і смислових зв'язків системи іноземної мови. Системний підхід, який враховує всі означені вище параметри, відкриває нові можливості підвищення якості та зменшення витрат часу на навчання.

Застосування системного підходу до різних галузей знань стає все більш потрібним, оскільки системне мислення дозволяє здійснити всебічний аналіз проблеми з урахуванням усіх її аспектів, а також дає можливість виявити всі суттєві параметри і взаємозв'язки компонентів, оптимізувати процеси пізнання, осмислення і практичного застосування знань.

Саме тому системний підхід веде до успішної діяльності у будь-якій галузі. Системний підхід до інтегрованого навчання англійської мови, яка все більше поширюється в нашій країні та за кордоном, задовольняє цим вимогам, позиціонує якісно вищий рівень її застосування у професійній діяльності.

Методологія, спрямована на інтегроване навчання англійської мови за системним підходом, забезпечує таку системно-комплексну, послідовну презентацію і тренування матеріалу, за якою найоптимальніше відбувається формування мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для іншомовного спілкування. Мовленнєві вміння і навички, які опановують студенти під час системного навчання англійської мови, стають певною мірою універсальними та не пов'язуються у свідомості з певною ситуацією, в якій вони були здобуті, а сприймаються як прийоми грамотного вираження своїх думок. У цьому основна відмінність такого навчання від методик, заснованих на імітаційному, пасивно-механічному засвоєнні іноземних мов, що ведуть до їх швидкого й легкого забування. За системним підходом формуються довготривалі аналітико-синтетичні і причинно-наслідкові зв'язки, що гарантують міцне та якісне володіння англійською мовою у майбутній професійній діяльності.

Структурна оформленість, угруповання і насиченість під час презентації мовного матеріалу за системним підходом призводить до включення іншомовного матеріалу до загальної мовної системи та сприяє узагальненню лінгвістичних знань, заснованому на попередньому співвідношенні та осмисленні інформації.

Унаслідок формування автоматизму за системним підходом в опануванні англійської мови вже через незначний час навчання спостерігається «автоматична пробіжка» (послідовне й точне використання мовленнєвих засобів для вираження власної думки) і збільшення її тривалості як результату апріорного синтезу. Збільшуються одночасно з цим комбінаторні можливості та гнучкість у вживанні лексико-граматичних парадигм у мовленні, що засвідчує усталеність сформованих автоматизмів і прогресуючого прояву мовної інтуїції.

Відзначимо, що оволодіння англійською мовою за системного підходу передбачає врахування і використання в навчанні об'єктивних і суб'єктивних закономірностей засвоєння англійської мови на основі рідної мови та її співвідношення з англійською. Така систематизація має на меті звести воедино педагогічні, психологічні та лінгвістичні особливості оволодіння англійською мовою, сформулювати чітку стратегію і тактику управління освітньою діяльністю кожного студента. У структурі оволодіння англійською мовою здійснюються всі підсистеми через процес засвоєння знань, формування навичок і вмінь за умови системного використання загальних механізмів мовленнєвої діяльності та спілкування.

Основними принципами системного підходу в межах порушеної проблеми є такі: цілісність (розгляд об'єкта як єдиної системи); структурність (взаємозалежність зв'язків і відносин між окремими елементами цього об'єкта); ієрархічність (можливість виділення в межах системи інших, більш елементарних систем). Системний підхід до інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників передбачає розвиток іншомовних навичок та формування іншомовних умінь, прямо пов'язаних із цілями навчання.

Одним із основних принципів системного підходу є розгляд об'єкта в сукупності його зв'язків і у взаємодії із середовищем. Оскільки в межах дослідження його об'єктом є англійська мова як складна система, в якій можуть бути виділені підсистеми різного рівня, структури та елементи, предметом розгляду стає їхня взаємодія і функціонування у контакті із зовнішнім середовищем (в комунікативному акті). Водночас кожний із компонентів системи (система фонетики, граматики, лексики) не має властивостей, які забезпечують функціонування системи загалом, такими властивостями володіє тільки цілісна система.

Відповідно до розуміння цілісності мови як системи, витікає, що розглядання й інтерпретація окремих структур та елементів мови, їхнє функціонування в мовленнєвій діяльності не може бути фрагментарним, воно має бути побудовано з урахуванням властивостей усієї системи як сукупності взаємопов'язаних елементів, а також з урахуванням організації зворотного зв'язку. Крім того, за допомогою зворотного зв'язку відбувається оцінка результату іншомовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, забезпечує розвиток навичок іншомовного спілкування.

Добір компонентів мовної системи з метою їх послідовної презентації і тренування здійснюється в порядку, за яким, по-перше, досягається розуміння узгодження підсистем, структур та елементів один із одним, а по-друге, враховується їхнє взаємне функціонування в мові, за яким проявляються різні властивості цих елементів у різних ситуаціях комунікативного акту.

Складниками інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки є зміст, форми, методи й засоби навчання, а також суб'єкти цього процесу, тобто викладач і студент. Жоден із означених елементів у межах цього процесу не функціонує автономно, але кожен, у свою чергу, може бути представлений як певна підсистема зі своєю ієрархією зв'язків і відношень.

Якщо розглядати зміст інтегрованого навчання професійно орієнтованої англійської мови як базову методичну категорію, можна побачити такі суттєві, з погляду на системний підхід, моменти: відповідність іншомовних засобів компетентнісним параметрам, визначеним державним стандартом; необхідність передбачення в освітньому процесі шляхів і засобів інтегрування іншомовної підготовки з цілями та визначеним результатом навчання; оптимальне співвідношення теоретичних знань із практичною іншомовною діяльністю; співвідношення засобів навчання та обсягу аудиторної та самостійної роботи студентів; практична реалізація міждисциплінарних зв'язків.

Висновки. Важливим моментом системного підходу до вирішення проблеми інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників є визначення характеру й обсягу теоретичних відомостей, необхідних і достатніх для формування іншомовних навичок і вмінь високого рівня. Знання правил та окремих теоретичних закономірностей побудови іншомовного висловлювання, що не є об'єктом педагогічного контролю, отже, критерієм успішності іншомовної діяльності, є своєрідним фундаментом для формування необхідних навичок і мовленнєвих умінь. Безумовно, засвоєння теоретичних знань з англійської мови розглядається як невід'ємний компонент формування загальнокультурних і професійних компетенцій, а також служить орієнтиром для самоконтролю під час іншомовного мовлення і письма.

Отже, системний підхід до інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників орієнтований на розкриття цілісності об'єкту і механізмів, які його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкту і зведення їх в єдину теоретичну картину. Такий підхід характеризує його застосування на кожному етапі навчання з урахуванням та оцінкою взаємозв'язку компонентів, функціонування їх у мовленнєвій діяльності з відповідним коригуванням неупорядкованих компонентів системи. Водночас на формування іншомовленнєвих навичок за системним підходом витрачається набагато менше часу, оскільки для осмислення розрізнених, не поданих у системі фактів потрібно в кілька разів більше часу, ніж під час системного оволодіння ними. За таким підходом більш активно й динамічно набувається іншомовний досвід, який творчо проявляється у професійній іншомовній діяльності.

Перспективу подальшої роботи ми вбачаємо у продовженні дослідження методологічних засад інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Гончаренко С. У., Пастернак Н. В. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти. *Педагогіка. Психологія*. 1998. № 2. С. 16-29.
2. Кузьміна Н. В. Понятіе «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. 2-е изд. Москва : Народное образование, 2002. С. 7-52.
3. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.
4. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. Москва: 1975. 180 с.
5. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / Упор. Н. М. Флегонтова. Київ: КНУТД, 2013. 55 с.
6. Сисоева С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські береги, 2013. 360 с.

References:

1. Honcharenko S.U., Pasternak N.V. (1998). Problema pidvyshchennia teoretychnoho rivnia osvity. [The problem of raising the theoretical level of education. *Pedagogy. Psychoogia*]. Pedahohika. Psykhoohiia [in Ukrainian].
2. Kuzmyna, N.V. (2002) Poniatye «pedahohycheskoi systemi» y krytery y ee otsenky. *Metody systemnoho pedahohycheskoho yssledovanyia*. 2-e yzd. [The concept of "pedagogical system" and the criteria for its assessment. *Methods of systymatic pedagogical research*]. Moskva. Narodnoe obrazovanye. S. 7-52. [in Russian].
3. Uiemov A.Y. (1997) Systemnii podhod y obshchaia teoriya system. [System approach and general theory of systems]. Moskva: Misl. 272 s. [in Russian].
4. Cherniak Yu.Y. (1975) Systemnii analiz v upravlenyy ekonomykoj. [System analysis in economic management] Moskva. 180 s. [in Ukrainian].
5. Kоротky slovnyk aktualnykh pedahohichnykh terminiv (2003). [A short dictionary of relevant pedagogical terms] / upor. N.M. Flehontova. Kyiv: KNUTD [in Ukrainian].
6. Sysoieva S.O. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: Pidruchnyk. [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volynski oberehys [in Ukrainian].

Mulyk K. O. Systematic approach to integrated teaching professionally-oriented english language to future social workers in the process of professional training

The article examines the problem of integrated teaching professionally-oriented English to future social workers in the process of professional training. The urgency of this issue is that modern English is not only an educational discipline, but also a necessary tool for dialogue of cultures, integration of Ukraine into the world of economic system, the implementation of joint scientific and technical projects with other countries. There is a growing need for specialists who speak English and are able to

work with literature in a foreign language. This contributes to significant changes in the practice of teaching professionally oriented English to future social workers, where the dominant approach is a systematic approach, in which students learn foreign language professional communication from the first lesson.

The study analyzes psychological, pedagogical and methodological publications, considers the views of scientists on a systematic approach to teaching a foreign language. The interpretation of the phenomenon "system", "pedagogical system", "systematic approach" according to dictionary sources is given. The main methodological principles of the systematic approach are revealed: a) the principle of integrity; b) the principle of dominance of the whole, which means that the whole determines the functions of both individual components and the system as a whole; c) the principle of hierarchy; d) the principle of polysystemicity, according to which each complex object can be considered as a set of systems. The purpose of the research is determined. The peculiarity of the systematic approach is determined, which consists of the fact that it is focused on revealing the integrity of the object and the mechanisms that provide it, on identifying different types of connections of a complex object and bringing them into a single theoretical picture. The main principles of the systematic approach within the framework of the problem are clarified: integrity – consideration of the object as a single system; structure – the interdependence of connections and relationships between the individual elements of this object; hierarchy – the ability to select within the system of other, more elementary systems. Conclusions are made and the prospect of further research of the problem is outlined.

Key words: integrated teaching, professionally-oriented English, social worker, professional training.

УДК 37.015.31 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.25>

Нефедченко О. І., Нефедченко В. Ф., Гладченко О. Р.

ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА – ІННОВАЦІЙНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Авторами статті на основі власного дослідницького та викладацького досвіду з'ясовано основні концептуальні й технологічні характеристики евристичної освіти – інноваційного феномена сучасного закладу вищої освіти. Дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців, досвід педагогів-новаторів дають підстави дійти думки, що сучасна евристична освіта стала наслідком і породженням потужної діалектичної взаємодії кількох гуманітарних чинників, зокрема: а) давніх ідей Сократа і його послідовників про самостійне здобуття нових знань у надрах активного внутрішнього та зовнішнього діалогу пошукачів істини; б) методології і теорії творчості як найбільш продуктивного виду людської енергії і діяльності, зокрема освітньої; в) новітніх концепцій творчої самореалізації особистості як єдиного надійного джерела її виживання, продуктивного розвитку та набуття соціальної вагомості. Виявлено, що творчість – основна ознака пізнавальної діяльності освітніх суб'єктів. З'ясовано три основні рушійні сили пізнавально-творчої активності: стабільні мотиви до творчого пошуку знань, евристичні здібності, володіння формувальними й діагностичними методами евристичної діяльності. Розкрито особливості мети, змісту й видів навчальної евристичної діяльності, яка суттєво підвищує ефективність освітнього процесу, що перетворюється в діалектичну єдність пошукової, перетворювальної (реконструктивної), конструктивної і креативної діяльності освітніх суб'єктів. Розкрито необхідність їх мотивованої пізнавально-творчої самостійності, розвинутих умінь діалогічної взаємодії, освоєння певних евристичних навчальних технологій із метою створення значимих для студентів освітніх продуктів. Тому евристична освітня система має сенс стати провідною, успішною, привабливою, ефективною для викладачів і студентів, для демократичної держави та її громадян.

Ключові слова: заклад вищої освіти, творча самореалізація, евристична освіта, види евристичної діяльності, евристичні технології, пізнавально-творча самостійність, освітні продукти

Сучасний світ із його постійними та непередбачуваними змінами вимагає від кожної людини неперервного саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Невипадково концепція творчої самореалізації підрастаючого покоління (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Сухомлинський, А. Хуторської та інші) стала однією з провідних гуманістичних парадигм кінця ХХ – початку ХХІ століття, основою мети сучасної національної освіти України (Національна доктрина розвитку освіти, 2002 р.). Остання вимагає від майбутнього фахівця постійного розвитку, самозростання, самореалізації власного розумового, морального, творчого потенціалу. Тому завдання закладу вищої освіти, викладачів не просто надати студентам потрібну інформацію, але й навчити їх здобувати її самостійно, аналізувати, синтезувати, адаптувати її під відповідні умови. У Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2016 р.), у Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) наголошується на кардинальній модернізації існуючої традиційної, авторитарної і репродуктивної за своєю суттю освіти. Нині вже помітна нестримність процесу переходу від *традиційної* моделі професійної підготовки фахівців (із пануванням повідомлення знань у готовому вигляді, запам'ятовування і відтворення фактів, правил та алгоритмів) до *інноваційної* моделі освіти, де відбувається дослідницька співпраця педагога і студентів, продуктивна самостійна навчальна діяльність, спрямована на відкриття і створення нових особисто значимих для студента знань, конструювання ним власного професійного освітнього продукту. Саме на таких позиціях пізнавально-творчої і професійної самореалізації базується інноваційна за спрямованістю

і змістом евристична освіта – новий феномен університетського життя, який не без труднощів і перекосяв, але неухильно стверджується у свідомості та праці багатьох викладачів, учителів і студентів. На власному багаторічному досвіді ми переконалися не тільки у доступності, але й у привабливості такої освіти і для студентів, і для викладачів. Мотивоване оволодіння ідеями і технологіями евристичного навчання в університеті, їх вдумливе і послідовне застосування у практичній діяльності неодмінно призводить до зростання якості професійної підготовки студентів.

Мета роботи – розкриття особливостей концепцій і технологій евристичної освіти, її значення для підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі.

Дослідження зарубіжних (Н. Барбаліс, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре) та вітчизняних (В. Андреев, А. Король, Б. Коротяєв, М. Лазарев, А. Хуторської) науковців дають підстави дійти думки, що сучасна евристична освіта стала наслідком і породженням потужної діалектичної взаємодії таких кількох гуманітарних чинників: а) давніх ідей Сократа, його послідовників про самостійне здобуття нових знань у надрах активного внутрішнього та зовнішнього діалогу пошукачів істини; б) методології і теорії творчості як найбільш продуктивного виду людської енергії і діяльності, зокрема освітньої; в) новітніх концепцій творчої самореалізації особи як єдиного надійного джерела її виживання, продуктивного розвитку та набуття соціальної вагомості. Виокремлені нами чинники й одночасно джерела нового типу освіти мають спільний епіцентр, а саме *творчість*, представлена там у різних ракурсах: як змістовне наповнення головного (у цьому випадку) діалогу, як основний вид діяльності, як спосіб уникнути руйнації і метод саморозвитку особистості та соціуму. Тому серцевиною евристичної освіти, її мотиваційним і змістовним ядром доцільно вважати різного рівня творчість як основну ознаку пізнавальної діяльності освітніх суб'єктів і фундамент для здобуття ними реальної професійної зрілості. Саме евристичний тип навчання найбільше задовольняє природну потребу дітей і юнацтва, які з усіх видів діяльності віддають перевагу її творчим (евристичним) видам порівняно з наслідуванням, копіюванням, зачуванням, повторенням тощо. З'ясовано три основні рушійні сили пізнавально-творчої (евристичної) активності: стабільні *мотиви* до творчого пошуку знань (інтерес до нового, непізнаного, допитливість, прагнення до самостійності, самовдосконалення); *евристичні здібності* (здатності створювати нове та прогресивне; володіння формульними і діагностичними *методами* (способами) евристичної діяльності [4, с. 4–6, 17–18, 249–251]).

Нами виявлена певна відмінність між поняттями “творча діяльність” та “евристична діяльність”. Друге поняття більш широке, воно включає не тільки суто творчу діяльність як створення виключно нового, оригінального для конкретної особистості, але й діяльність пошукову, перетворювальну, конструювання нового з відомих уже компонентів (як, наприклад, власний переказ запропонованого тексту рідною чи іноземною мовою) і, безперечно, діяльність креативну, тобто виключно творчу (як створення невідомого раніше автору освітнього продукту). Через означені відмінності в науковій школі проф. М. Лазарева, до якої входять і автори цієї статті, вперше розкриваються різномірні (з поступовим ускладненням) види діяльності в евристичній освіті: евристично-пошукова, перетворювальна (реконструктивна), конструктивна і креативна. Вищий рівень евристичної освіти – креативна діяльність – передбачає створення індивідуальних і колективних оригінальних проєктів, прогнозів освітньої і професійної діяльності, професійно спрямованих творів; рецензій наукових, художніх, публіцистичних творів; створення моделей діалогової співпраці, оцінку нової інформації; діагностику й оцінку створених освітніх продуктів, зокрема з використанням комп'ютерних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); розроблення нових алгоритмів певної діяльності, тестів для оперативної перевірки знань та умінь тощо.

На основі аналізу праць видатних педагогів-новаторів В. Андреева, І. Зязюна, Б. Коротяєва, С. Курганова, В. Лозової та інших, власного педагогічного досвіду ми дійшли висновку, що саме евристична освіта (від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю), з її теоретичними концепціями і практичними технологіями потрібна сучасному “цифровому” поколінню, яке постійно живе в Інтернет-мережах та категорично протестує проти шаблонів, стереотипів, будь-якого нав'язування чужих думок і переконань. Наше завдання – спрямувати потік бурхливої енергії студентів у правильне русло: навчити їх добувати знання самостійно за допомогою літератури, Інтернет-ресурсів, діалогу з наставниками та однолітками. Недаремно ще Платон, філософ та учень Сократа, вважав діалог, тобто живу бесіду, джерелом мудрості [10, с. 595–596].

Евристичну освіту та її складник – евристичне навчання – ми разом із дослідниками наукової школи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (керівник професор М. Лазарев) розглядаємо у системі таких різних методологічних позицій і підходів:

а) у загальнометодологічному аспекті – це цілісна, нелінійна та нерівноважна система освітньої діяльності, стратегія (основна мета) якої спрямована на самореалізацію творчого потенціалу особи, спроможної створювати особистісно й соціально значимі освітні продукти;

б) в історико-педагогічному аспекті – це новий і прогресивний феномен розвитку теорії і практики педагогічної науки, у змісті і структурі якого збережено й удосконалено раніше здобуті надбання сократівсько-діалогічного, проблемного, проєктного, інтерактивного навчання, стверджуються пріоритети конструктивної і креативної діяльності освітніх суб'єктів;

в) у процесуально-технологічному аспекті – це динамічна єдність мотиваційно-цільового, проєктного, виконавського, корекційного та рефлексивно-діагностичного компонентів діяльності освітніх суб'єктів, яка

містить різні за наростаючою складністю види праці: евристично-пошукову, перетворювальну (реконструктивну), конструктивну, креативну [7].

Створені в зазначених видах евристичної діяльності освітні продукти (твори, проєкти, розповіді, статті, рецензії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) є конкретними показниками успішності творчої самореалізації в освіті (як основної її мети). Тому оцінювання кожного відбувається не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих фактів, а за кількістю та якістю створених особистістю цілісних освітніх продуктів, де інтегровані необхідні елементи провідних знань і вмінь.

Отже, загальна мета і завдання евристичної освіти випливають із основних положень концепції творчої самореалізації особистості, зі стратегій сучасної національної освіти України та спрямовані на розвиток і самореалізацію сутнісних сил особистості – її мотивів, громадянських цінностей, здібностей і вмінь (Національна доктрина розвитку освіти, 2002 р., Концепція «Нова українська школа», 2016). Конкретизуючись на рівні типових навчальних ситуацій, мета евристичної освіти суттєво відрізняється від мети традиційної освіти. Якщо остання спрямована на передачу та засвоєння учнями і студентами нових знань і вмінь, то мета евристичної освіти сконцентрована на створенні суб'єктами освіти значимих для них освітніх продуктів (означених вище та інших) за допомогою тих самих знань і вмінь (А. Король, М. Лазарев, А. Хуторської). Отже, евристична освіта набуває, по-перше, чіткого спрямування на значимі компетентності для успішної життєдіяльності учасників освітнього процесу, а, по-друге, стверджує об'єктивну необхідність різного рівня самостійної творчої діяльності суб'єктів освіти, без якої неможливо досягти успішної самореалізації у навчанні, фаховій праці, інших видах життєдіяльності.

Вітчизняний дослідник-педагог П. Ф. Каптерев ще у кінці XIX століття зрозуміло й чітко для освітян розкрив сутність евристичного навчання. “Евристичною формою навчання є така, за якою наукові закони, формули, правила та істини відкриваються і виробляються самими учнями під керівництвом учителя. Зовнішній вид цієї форми в народній школі – це запитання-відповіді (еротематичний). Запитання переважно навідні” [2, с. 221]. Видатний вітчизняний педагог сформулював такі правила евристичного методу навчання: “а) як тільки відома наукова істина знайдена, її потрібно зразу ж одягати в сувору та струнку формулу, інакше учні розумітимуть її, зможуть указати дорогу до її відкриття, але не зможуть виразити її повно і стисло, зв'язно та ясно, внаслідок чого вони не будуть повними володарями її у кожен момент; б) не потрібно бути педантом у проведенні евристичної форми навчання, але потрібно кожну дрібницю, кожну незначну вступну думку обов'язково вивести, **відкрити** (виділено нами – О.Н.)” [2, с. 220].

Український педагог Г. Ващенко вважав, що сократівський метод глибоко розвиває логічне мислення всіх суб'єктів навчання, вміння знайти та виокремити необхідні факти й аргументи, довести їхню правдивість. Але водночас педагог наголошує, що людина може і не мати ймовірних знань, які потрібно “відшукувати” та “пробуджувати”, може не існувати того достатнього життєвого досвіду, який допоможе знайти правильне рішення поставленої проблеми. Тому педагогу потрібно постійно вдосконалювати свою роботу з постановкою конкретних, більш глибоких, мотиваційних запитань учням та підштовхувати їх до зворотного зв'язку – формулювання власних, нагальних запитань для більш конструктивного діалогу: “під час навчальної роботи іноді буває доцільним стимулювати учнів, щоб вони не тільки відповідали на запитання вчителя, але й **самі ставили йому запитання** (виділено нами – О.Н.). У таких випадках лекція може набути характеру вільної бесіди, що сприяє підвищенню зацікавленості учнів тією чи іншою дисципліною та збільшенню активності їх у навчанні. Зрозуміло, що зловживати таким засобом не слід, бо тоді навчання загубило би свою систематичність” [1, с. 254–255].

Через 400 років після Сократа, в 90-х роках нашої ери римський оратор Марк Фабій Квінтіліан широко використовував систему евристичних запитань як основу діалогу у своїй науковій і практичній діяльності [9, с. 15].

Німецький педагог Ф.А. Дістервег (1790-1866) намагався на прикладі викладання стереометрії обґрунтувати переваги евристичного методу. Педагог вважав, що для учнів більш важливим і цікавим є важкий шлях до доказу теореми, ніж просто сам доказ. Знання не можна повідомляти, їх потрібно здобувати власними зусиллями, діяльністю, напругою. Така позиція видатного німецького науковця стала принципом сучасного евристичного навчання, в основі якого лежить самостійна праця з побудови власних знань і вмінь.

Діалог як спосіб гуманістичної, евристичної взаємодії усіх учасників навчального процесу – необхідний і незамінний складник евристичної освіти.

Зарубіжними та вітчизняними науковцями, досвідом нашої наукової школи (дисертації і статті М. Білоцерковець, Н. Громової, Л. Крившенка, О. Нефедченка, І. Проценка та інших) з'ясовано, що евристичний діалог як провідний складник евристичної освіти відрізняється від діалогу традиційного типу, в якому завжди стверджується авторитарна норма панування запитань і директив будь-якого наставника (вчителя, викладача, керівника тощо). Дослідження науковців і практика вчителів безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог із учнями і студентами насамперед за рахунок освоєння останніми непростижних, але досяжних основ запитальної діяльності, тобто бажань і сформованих умінь ставити собі та іншим серію значимих пізнавальних запитань у більшості навчальних і професійних ситуацій. “Освіта стає справді евристичною, гуманістичною, результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, добро-

зичливої, майстерної взаємодії наставника та учнів, викладача і студентів. А це реально, якщо сам педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого, гуманістичного та конструктивного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а учні чи студенти приречені тільки відповідати, не маючи ані прав, ані вмінь самим ставити власні важливі для них запитання” [5, с. 92].

Педагоги-новатори Сумської наукової школи професора М. Лазарева вперше розробили та застосували на теоретичному, експериментальному і методичному рівнях систему інноваційних технологій евристичного навчання. Дослідники розробили та успішно випробували систему евристичних навчальних технологій. Коротко представимо деякі з них.

Лекція прямої дії. Ця технологія була розроблена на основі теоретичних положень професора Б. Коротяєва [3]. Основна стратегія такої лекції у нашій технологічній обробці – це створення умов для активної, мотивованої, творчої праці майбутнього фахівця у різних видах пізнавально-творчої діяльності, таких як: слухання основних мотивуючих та інструктивних установок викладача; уважне, поглиблене читання заздалегідь наданого тексту лекції, перечитування окремих фрагментів за власним вибором і порадами викладача; пошук форм трансформації, згортання тексту для запису коротких теоретичних визначень, положень, фіксації власних критичних думок і пропозицій; оголошення в режимі говоріння результатів роботи над текстом; вислуховування інших читачів-дослідників для порівняння й корекції власних здобутків. У кінці роботи – залікові короткі письмові резюме з відображенням головного й особистісно значимого матеріалу лекції; іншим варіантом є письмові відповіді на евристичні запитання (створені в інтерактивних групах студентів і, якщо потрібно, скореговані викладачем) щодо основних понять, пояснень педагогічних явищ, способів евристичного розв’язання освітніх проблем, практичних рекомендацій з освоєння реалізації принципів і правил для вчителя [7].

Самостійна робота студентів здійснюється насамперед як поглиблення і вдосконалення теоретичних знань, одержаних під час “лекції прямої дії”, напрацювання важливих професійних умінь. Студенти самостійно вивчають невелику кількість рекомендованих теоретичних і методичних джерел, пов’язаних із опрацьованою лекцією; вчать створювати власні короткі рецензії, резюме на прочитані статті, розділи наукових праць; готують усно чи письмово відповіді на конкретні евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем і творчими групами студентів. Перед практичним заняттям чи семінаром за рахунок часу, відведеного на самостійну роботу, проводилися залікові колоквиуми з групами по 4–6 студентів для обговорення і заліку результатів самостійної роботи над матеріалами лекції та рекомендованими джерелами. Отже, формувалася неперервна система поглибленої роботи над провідними структурно-смысловими компонентами дисципліни, виявлявся рівень засвоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і під час виконання завдань для самостійної роботи [6].

Семінарські та практичні заняття в системі евристичного навчання проводилися протягом багаторічного науково-методичного експерименту у вигляді презентації і захисту самостійно створених освітніх продуктів конструктивного або креативного характеру: індивідуальних і групових проєктів, доповідей, рецензій на наукові статті, підготовлених фрагментів навчального процесу евристичного характеру, диспутів і дискусій із учнями та студентами тощо. Діагностика та оцінка створених освітніх продуктів здійснювалася групою експертів на основі колективних дискусій, розроблених науково коректних критеріїв і показників для кожного виду освітньої продукції.

Дискусійне обговорення і корекція залікової роботи для її вдосконалення. Евристичне навчання як творчий і гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливість студентам на основі одержаних зауважень і пропозицій викладача продуктивно та своєчасно зосередитися на виправленні недоліків створеної роботи; вдосконалити її змістові, мовні та стилістичні характеристики; зробити більш глибокими й точними власні думки; одержати вищу оцінку.

Професійна практика в експериментальній роботі реалізувалася як система проєктно-дослідницьких студій професіоналів-майстрів і студентів-практикантів. Викладачі разом із педагогами-дослідниками базових експериментальних закладів освіти заздалегідь предметно зі студентами визначалися з темами майбутніх творчих професійно спрямованих розробок і проєктів практикантів, допомагали методичними матеріалами. Студенти до практики представляли та захищали такі розробки на практичних заняттях освітнього закладу, одержували конкретну допомогу з боку науковців та освітян. Під час самої професійної практики відбувалася апробація та здійснення студентських проєктів, удосконалених під час творчої взаємодії із майстрами-професіоналами. Багато з цих проєктів увійшли до скарбничок методичних і предметних кабінетів, бібліотек університетів і шкіл, особистих портфоліо працюючих і майбутніх фахівців, а також використані в десятках дипломних, магістерських робіт, у захищених дисертаціях [6].

Аналізуючи наукові праці дослідників минулих часів і сьогодення, власний досвід із його успіхами та помилками, ми дійшли думки, що для ефективного евристичного навчання сучасної молоді, підготовки її до професійного та повсякденного життя, варто, на нашу думку, кожному викладачеві розробити певні моделі освоєння дисципліни із включенням евристичних та алгоритмічних форм навчання, що й передбачає евристична освіта, не абсолютизуючи творчі види навчання. Для дискусійного обговорення з колегами та читачами цієї статті пропонуємо один із варіантів моделі практичного заняття в університеті з іноземної мови, представленої на табл. 1.

Таблиця 1

**Розгорнута модель практичного заняття евристичного типу з іноземної мови
зі студентами університету**

Етапи заняття	Форми, прийоми, методи роботи
Організація роботи	Створення доброзичливої, відкритої до співтворчості атмосфери, точність і зрозумілість у постановці загальної мети і завдань; паритетність (реальна, а не формальна рівність) викладача і студентів у спілкуванні та навчальній праці
Презентація і перевірка домашнього завдання	Розгляд, коротке обговорення та оцінювання представлених студентами різномірних евристичних домашніх завдань за допомогою запитань викладача і студентів, застосування діагностичних критеріїв і показників якості представлених освітніх продуктів; комп'ютерне тестування деяких завдань (за необхідністю)
Мотивація пізнавальної активності студентів	спонукання студентів до постановки конкретних питань; використання методів “мозкового штурму” та гіпотез; фронтальна бесіда на основі евристичних запитань викладача і студентів; створення навчальної проблеми, для вирішення якої потрібні нові знання і способи діяльності; встановлення зв'язку навчального матеріалу з реальним життям
Формулювання мети і завдань заняття	Формулювання спільно зі студентами загальної мети і відповідних їй завдань заняття; конкретизація кожним студентом індивідуальної мети і завдань навчальної діяльності; визначення критеріїв і показників досягнення запланованої якості освітніх продуктів
Вивчення нового матеріалу з використанням евристичних методів різного рівня	<i>Когнітивні методи:</i> метод емпатії, метод евристичних запитань, метод гіпотез, дослідницькі методи, метод прогнозування; <i>креативні методи:</i> “мозговой штурм”, метод “Якщо б...”, дослідницький метод; <i>організаційно-діяльнісні методи:</i> метод взаємного навчання; методи діагностики; метод рецензій
Виконання різних видів самостійної роботи евристичного характеру: пошукових, перетворювальних, конструктивних, креативних	Пошук правил конструювання іншомовних граматичних і лексичних моделей, практичних прикладів, застосування їхніх формулювань; проєктні роботи; комп'ютерне тестування; варіативність перевірочних завдань (диференціація за рівнями складності)
Підсумки заняття	Висновки та пропозиції студентів щодо досягнення мети; само- і взаємоконтроль; спільне виправлення допущених помилок; комбінування офіційної шкали оцінювання конкретних видів навчальної діяльності з активністю студента на занятті, висловлювання ним власної думки, знаходження оригінальних ідей розв'язання виявлених проблем
Домашнє завдання	Письмова пропозиція і коментар викладача щодо тематики і способів створення заданих освітніх продуктів; вибір кожним студентом необхідної кількості різномірних евристичних завдань із низки запропонованих; визначення мети і способів її досягнення під час створення конкретного освітнього продукту; пробне виконання одного із завдань і коротка його презентація з послідовними коментарями викладача та студентів

До зазначеної моделі можна додати такий наш короткий коментар:

1) варто навчитися створювати доброзичливу атмосферу в аудиторії, установити довірливі відносини в системах викладач-студент, студент-студент; 2) чітко і просто ознайомити студентів із загальною метою, завданнями, очікуваними результатами, внести корективи щодо методів та форм викладання, кінцевого продукту (враховуючи думку студентів); 3) обов'язково застосовувати ІТ-технології для знаходження, аналізу та синтезу інформації в Інтернет-просторі, використовувати on-line тести і тестові завдання, розроблені на місцевих платформах; 4) надати студентам чіткі критерії діагностики та оцінювання кожного виду навчальної діяльності, можливість оцінювати творчі завдання спільно з викладачем; 5) самостійні роботи мають містити різні за складністю завдання задля того, щоб студенти відчули свободу вибору, що є проявом поваги до їхньої особистості та запорукою становлення незалежної, впевненої у собі та гуманної особистості [11, с. 164]; 6) надати студентам можливість корегувати свою роботу задля покращення кінцевого освітнього продукту; 7) поєднувати евристичні та алгоритмічні методи навчання, пам'ятаючи, що головна форма навчання – евристична; 8) навести способи застосування набутих знань у практичній діяльності.

Отже, евристична освіта як завершена та дієва система нині має шанс стати провідною, успішною, привабливою, вельми ефективною для викладачів і студентів, для демократичної держави та її громадян, урахувавши такі її риси: наповнення пізнавально-творчою, дослідницькою діяльністю; спрямованість на створення студентами та учнями конкретного і зрозумілого для них освітнього продукту, гуманістичних

діалогових відносин між усіма учасниками освітнього процесу; можливість самостійно здійснювати моніторинг, діагностувати, корегувати й оцінювати процес і результат створення значимого продукту; наявність свободи вибору мети і способів її досягнення.

Використана література:

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
2. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе. *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* Москва, 1990. С. 221.
3. Коротяев Б.И. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования. Старобельск : Изд-во ГУ ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2016. 293 с.
4. Лазарев М.О. Педагогічна творчість. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 294 с.
5. Лазарев М., Козлова О. Особливості професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога у персоналізованій евристичній освіті. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті* : монографія. За ред. М. Лазарева, О. Козлової. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 92.
6. Лазарев М., Лазарева О. Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2018. Вип. 30 (40). Київ : вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. С. 53–59.
7. Лазарев М., Нefeldchenko O. Професійна підготовка майбутнього педагога в контексті сучасної евристичної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16 Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2018. Вип. 31(41). С. 84–91.
8. Нefeldchenko O. I. Розвиток концепцій і технологій евристичної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті* : монографія. За ред. М. Лазарева, О. Козлової. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 39–59).
9. Заїнич В. М., Карачев А. А., Шмелев В. Е. Основы творческо-конструкторской деятельности: методы и организация : учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. 030600 - Технология и предпринимательство. Москва : Академия, 2004. 251 с.
10. Платон. Собрание сочинений: В 4т. Под. ред. Лосева А.Ф. и др.; АН, Ин-т философии. Москва : Мысль, 1990. Т. 1. 860 с.
11. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Вибрані твори в п'яти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 390 с.

References:

1. Vashchenko H.H. (1997). Zahalni metody navchannia: Pidruchnyk dlia pedahohiv [General methods of education: Textbook for teachers]. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka. 441 s. [in Ukrainian].
2. Kapterev P.F. (1990). Evristicheskaia forma obucheniiia v narodnoi shkole [Heuristic form of education in public school] *Antologhия pedahohycheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX – nachala XX v.* [Anthology of pedagogical idea of Russia XIX-XX century]. Moskva. 221 s. [in Russian].
3. Korotiaev B.Y. (2016). Nestandartnyi vzhliad na standarty vysshoho obrazovanyia [An unconventional view of higher educational standards]. Starobelsk: Yzd-vo HU «LNU im. Tarasa Shevchenko». 293 s. [in Russian].
4. Lazariiev M.O. (2016). Pedahohichna tvorchist [Pedagogical creation]. Sumy: SumDPU im. A.S. Makarenka. 294 s. [in Ukrainian].
5. Lazariiev M., Kozlova O. (2019). Osoblyvosti profesiino-tvorchoi samorealizatsii maibutnoho pedahoha u personalizovani evrystychnii osviti [Features of professional and creative self-realization of the future teacher in personalized heuristic education]. *Piznavalno-tvorcha i profesiina samorealizatsiia osobystosti v evrystychnii osviti* [Cognitive-creative and professional self-realization of the individual in heuristic education]: monohrafiia. Lazariiev M., Kozlova O. (Eds.). Sumy: SumDPU im. A.S. Makarenka. S. 92. [in Ukrainian].
6. Lazariiev M., Lazariieva O. (2018). Osoblyvosti i komponenty evrystychnoi osvity u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [Features and components of heuristic education in the training of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky.* Vyp. 30 (40). Kyiv: vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. S. 53–59. [in Ukrainian].
7. Lazariiev M., Nefeldchenko O. (2018). Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha v konteksti suchasnoi evrystychnoi osvity [Professional training of future teachers in the context of modern heuristic education]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriiia 16 Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky.* Vyp. 31 (41). Kyiv: vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. S. 84–91. [in Ukrainian].
8. Nefeldchenko O. I. (2019). Rozvytok kontseptsii i tekhnolohii evrystychnoi osvity u zarubizhnii i vitchyzniani pedahohichnii nauksi [Development of concepts and techniques of heuristic education in foreign and national pedagogical science]. *Piznavalno-tvorcha i profesiina samorealizatsiia osobystosti v evrystychnii osviti* [Cognitive-creative and professional self-realization of the individual in heuristic education]: monohrafiia. Lazariiev M., Kozlova O. (Eds.). Sumy: SumDPU im. A.S. Makarenka. S. 39–59 [in Ukrainian].
9. Zaionchik V. M., Karachev A. A., Shmeliev V. E. Osnovy tvorchesko-konstruktorskoi deiatelnosti: metody i orhanyzatsiia [Fundamentals of creative and design activities: methods and organization]: ucheb. dlia studentov vuzov, obuchaiushchykhsia po spets. 030600 - Tekhnolohiia i predprynmatelstvo Moskva: Akademyia, 2004. S. 251 [in Russian].
10. Platon (1990). Sbranie sochinenij v 4 t. [Collected works in 4 vol.]. Vol. 1. Moskva: Mysl. S. 860 [in Russian].
11. Sukhomlynskyi V.O. (1977). Pavlyska serednia shkola. Vybrani tvory v piaty tomakh [Pavlyska High School. Collected works in 5 vol.]. Kyiv: Rad. shkola. T. 4. 390 s. [in Ukrainian].

Nefeldchenko O. I., Nefeldchenko V. F., Hladchenko O. R. Heuristic education – innovative phenomenon of modern higher education

The authors of the article, based on their own research and teaching experience, find out the main conceptual and technical characteristics of heuristic education – an innovative phenomenon of modern higher education. Studies of foreign and national scientists, the experience of educators-innovators give reasons to believe that modern heuristic education was the result and beginning of a powerful dialectical interaction of several humanitarian factors, including: a) ancient ideas of Socrates and his followers on the independent acquisition of new knowledge in the depths of active internal and external dialogue of truth

seekers; b) methodology and theory of creativity as the most productive type of human energy and activity, including education; c) the latest concepts of creative self-realization of the person as the only reliable source of its survival, productive development and acquisition of social importance. It was found that creativity is the main feature of cognitive activity of educational subjects. Three main forces of cognitive and creative activity have been identified: stable motives for creative search for knowledge; heuristic abilities; possession of formative and diagnostic methods of heuristic activity. The peculiarities of the purpose and content of educational heuristic activity are revealed, which significantly increases the efficiency of the educational process, which turns into a dialectical unity of search, transformation (reconstructive), constructive and creative activity of educational subjects. The necessity of their motivated cognitive-creative independence, developed skills of dialogic interaction, mastering of certain heuristic educational techniques for the purpose of creation of educational products significant for students is revealed. Therefore, it makes sense for the heuristic education system to become leading, successful, attractive, effective for teachers and students, for a democratic state and its citizens.

Key words: institution of higher education, creative self-realization, heuristic education, types of heuristic activity, heuristic techniques, cognitive-creative independence, educational products.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.26>

Олексієнко Л. А., Богатирьова Г. А., Бойчук Н. А.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено проблеми теорії і практики компетентнісно орієнтованого навчання у закладах вищої освіти. Охарактеризовано формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти як комплексне поняття, що є системою обґрунтованих педагогічних дій та цілеспрямованих заходів, які впроваджуються у науково-освітній процес закладу вищої освіти. Визначено зміст поняття "дистанційна освіта" як можливість віддаленого навчання та отримання необхідних знань у будь-який зручний час, розглянуто основні характеристики дистанційного навчання. Наголошено, що формування комунікативних компетентностей студентів в умовах дистанційного навчання забезпечують такі види діяльності викладача: встановлення комунікативних зв'язків, сприяння адаптації студентів, співпраця, спонукання, діагностика навчальних досягнень, використання різноманітних дидактичних методів задля розвитку індивідуальних якостей студента. З'ясовано, що найпоширенішими моделями дистанційного навчання є екстернат, навчання в університеті, співпраця різних навчальних закладів, автономні освітні установи, автономні навчальні системи, дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм. Установлено такі складники ефективності дистанційного навчання: ефективна діяльність викладача та студента, використання педагогічних технологій, ефективність підготовлених методичних матеріалів, ефективність зворотного зв'язку. Проаналізовано ефективність дистанційного навчання на основі комп'ютерних комунікацій. Водночас визначено проблеми, що виникають під час навчання в разі роботи з інформаційними ресурсами Інтернету. Зазначено, що під час розроблення курсів дистанційного навчання викладач має приділити особливу увагу персональній пізнавальній діяльності студента (не вивченню, а навчанню), а також володіти різними видами навчальної діяльності та формування у студентів необхідних умінь і знань. Наголошено ефективність групового навчання в контексті розвитку комунікативних компетентностей студентів, оскільки групове навчання дозволяє зменшити ізоляцію студентів і розширити можливості надання їм допомоги під час виконання завдань.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вища освіта, заклади вищої освіти, студенти, дистанційна освіта, комунікативна компетентність

На початку XXI століття кожна європейська країна шукає шляхи підвищення якості освіти у вищій школі у відповідь на нові соціально-економічні потреби й очікування суспільства. Генеральний директор ЮНЕСКО Одрі Азулай у березні минулого року зазначила, що понад 1,5 млрд. молодих людей у 165 країнах не можуть відвідувати заняття через закриття загальноосвітніх шкіл, що зумовлено пандемією COVID-19. Запровадження карантину змусило заклади освіти пристосовуватися до нових умов надання освітніх послуг. Тому нині, як ніколи, актуальним залишається питання дистанційної освіти в умовах пандемії коронавірусу [7].

Система вищої освіти в Україні трансформується і пристосовується до нових умов: розробляються підходи та моделі освітнього процесу, триває адаптація викладачів і студентів до специфіки дистанційної освіти. Це, у свою чергу, передбачає набуття ними цифрових навичок і знань. Отже, проблема формування комунікативних компетентностей студентів в умовах дистанційної освіти є актуальною і вимагає подальшого вивчення.

Про значний вплив пандемії COVID-19 на вищу освіту у світі свідчать результати опитування президентів коледжів та університетів, яке проводилось Inside HE Ed за результатами дослідження Міжнародної асоціації університетів (IAU) (звіт від QS) [3]. Найактивніше проблематику вимушеної дистанційної освіти

вивчають науковці UNESCO [1]. Заслужують на увагу теоретичні та емпіричні напрацювання А. А. Олешка, О. В. Ровнягіна, В. Р. Годзя, В. Бакірова, М. Огаркова та інших науковців, пов'язані з розробкою дієвих заходів із підвищення якості онлайн навчання у вищій школі в умовах пандемії.

Різноманітні теоретичні аспекти дистанційної освіти у вищій школі висвітлені в наукових працях Т. Кішака, Д. Круглого, В. Бикова, Г. Козлакова, М. Козляра, І. Захарова, І. Дмитрієва, В. Віхмана та інших.

Проблема компетентності досліджена у працях С. Гончаренка, В. Бездухова, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Маркова та інших авторів. Необхідність упровадження в навчальний процес закладів вищої освіти компетентнісного підходу досліджували Н. Лісовська, В. Анищенко, Л. Дибкова, А. Михайличенко, О. Овчарук, С. Шаров та інші. Трагування поняття “комунікативна компетентність” та її структури вивчали О. Добродора, Ю. Панфілова, І. Черезова, Б. Фурманець. Проблематику формування комунікативної компетентності студентів досліджували Т. Бутенко, М. Галицька, О. Корніяка, Панфілов Ю., Б. Фурманець.

Аналіз наукових досліджень за досліджуваною проблематикою свідчить, що різні аспекти впровадження компетентнісно орієнтованої і дистанційної освіти у закладах вищої освіти досить глибоко висвітлені в науковій літературі. Водночас проблеми формування у студентів комунікативних компетентностей в умовах дистанційної освіти висвітлені фрагментарно.

Мета роботи – дослідження процесу формування комунікативних компетентностей студентів в умовах дистанційної освіти.

Базові категорії компетентнісного підходу отримали нормативно-правове підґрунтя в державних освітніх стандартах; вони закріплені в Законі України “Про вищу освіту” [10] та прописані в документах Міжнародної комісії Ради Європи і програмі “DeSeCo” [2]. Рада Європи визначила такі п'ять ключових компетенцій, якими повинні володіти “молоді європейці”:

- політичні та соціальні (пошук спільних рішень і відповідальність за них, подолання конфліктних ситуацій, розвиток демократичних інституцій);
- взаємоповага, толерантність, терпимість;
- комунікативні (знання мови та застосування її в особистому і професійному спілкуванні);
- критичний аналіз інформації, володіння інноваційними технологіями;
- безперервне навчання впродовж життя [8].

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) трактує компетентність як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати роботу чи завдання. Зазначається, що компетентність поєднує знання і навички, які дають змогу особистості виконувати свої функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній сфері або в окремому виді діяльності. Враховуючи це трактування, компетентність є більш широким поняттям, яке може містити сукупність певних компетенцій. Не дивлячись на те, що термін “комунікативна компетентність” часто вживають у педагогічній літературі, нині відсутнє його однозначне трактування. Часто під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. Комунікативна компетентність містить сукупність знань, умінь і навичок, що сприяють ефективному комунікативному процесу [4].

Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти і її структурних елементів є комплексним поняттям, яке можна трактувати як систему обґрунтованих педагогічних дій та цілеспрямованих заходів, що впроваджуються у науково-освітній процес закладу вищої освіти. Удосконалення комунікативної компетентності має супроводжуватися розвитком комунікативної мотивації, позитивного ставлення до творчого засвоєння вмінь і навичок задля вирішення проблемних або конфліктних ситуацій [5].

До початку карантинних обмежень використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі ЗВО України здебільшого розглядалось як можливість організувати і покращити самостійну та індивідуальну роботу студента або як частину змішаного навчання. “Положення про дистанційне навчання” було затверджене Наказом МОН України ще у 2013 році. Більшість ЗВО пропонували студентам використовувати інформаційно-комунікаційні технології для опрацювання принаймні частини навчального матеріалу [9].

Сучасна дистанційна освіта – це можливість віддаленого навчання та отримання необхідних знань у будь-який зручний час. Права та обов'язки учасників навчального процесу регулюються Концепцією розвитку дистанційної освіти і Положенням про дистанційну освіту. В Україні дистанційно можуть навчатися громадяни із середньою, професійною, вищою освітою, які мають можливість дистанційно виконувати завдання з використанням навчальних технологій. Навчальний процес базується на використанні різних комунікаційних засобів. Найбільш поширені такі моделі дистанційної освіти: 1) екстернат (базується на самостійному вивченні навчального матеріалу); 2) навчання в університеті; 3) співпраця різних навчальних закладів; 4) автономні освітні установи; 5) автономні навчальні системи; 6) дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм [6].

Ефективність будь-якого виду дистанційної освіти включає чотири складники: 1) ефективна діяльність викладача і студента, незважаючи на географічну віддаленість; 2) використання педагогічних технологій; 3) ефективність підготовлених методичних матеріалів і методи їх передавання; 4) ефективність зворотного зв'язку [12].

Успішність та якість дистанційної освіти залежить від якості методичного забезпечення дисципліни, а також від майстерності викладачів, задіяних у цьому процесі. Якщо вважати, що ця форма навчання ефективна, доцільно розглянути такі основні її характеристики:

- курс дистанційного навчання передбачає детальне планування діяльності студента, формулювання конкретних цілей і завдань навчання, надання необхідних навчальних матеріалів для виконання завдань;
- інтерактивна взаємодія студентів і викладачів під час навчання, що сприяє інтенсивному їх спілкуванню та забезпечує можливість групового навчання;
- зворотний зв'язок для отримання викладачем достовірної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу студентами;
- вмотивованість студентів, що викликає цілеспрямовану їх активність, визначає вибір засобів і прийомів навчання, їх упорядкування задля досягнення мети;
- структура навчального дистанційного курсу повинна бути модульною для того, щоб студент усвідомлено відчув свій розвиток під час переходу від одного модуля до іншого, за власним бажанням чи під час засвоєння знань під керівництвом викладача. Необхідно зазначити, що об'ємні модулі або курси суттєво знижують вмотивованість студентів.

В умовах дистанційної освіти виникає необхідність спеціальної підготовки викладача до педагогічної комунікації. Більш ефективну взаємодію зі студентами забезпечують такі види його діяльності: встановлення комунікативних зв'язків, сприяння адаптації студентів; співпраця, спонукання, діагностика навчальних досягнень; використання для розвитку індивідуальних якостей студента різноманітних дидактичних методів. Викладач створює умови для виконання студентами репродуктивних і творчих видів діяльності, використовуючи різні засоби навчання, зокрема тестові завдання, відеоконференції, дискусії, тренажери, голосові листи, форуми тощо. Це сприяє досягненню навчальної мети [11].

Інтернет дає можливість студентам брати участь у дискусіях, демонструвати активність, перевіряти свої можливості, пропонувати до друку статті, репортажі; це відкритий форум, в якому всі бажаючі можуть опублікувати свої роботи. У кінці кожної роботи має бути зазначена електронна адреса автора, що дає змогу обмінюватися думками шляхом зворотного зв'язку. Переписку організують із метою виконання спільних проєктів, обміну думками, обговорення поточних проблем. Під час дистанційної освіти студенти використовують значну кількість Інтернет-ресурсів: навчальних матеріалів, інформаційних ресурсів.

Водночас під час навчання виникають певні проблеми в разі роботи з інформаційними ресурсами Інтернету. Слід обмежити доступ студентів до легкодоступних інформаційних Інтернет-ресурсів без їх ретельної методичної обробки. Викладачу або розробнику курсів дистанційного навчання перед використанням Інтернет-ресурсів слід продумати такі моменти: по-перше, використання загальних концептуальних методів навчання; по-друге, розсортування видів діяльності, ідентичних навчальним методам, педагогічним технологіям, системам вправ, особливостям курсу; по-третє, ретельна підготовка студентів до цих видів діяльності (наприклад, робота з електронним текстом, пошук інформації у заздалегідь підготовленому електронному каталозі, участь у дискусії, проєктній діяльності, врахування особливостей виконання спільної діяльності в міні-групах).

Інша проблема, що виникає в разі роботи з інформаційними ресурсами Інтернету, спричинена тим, що студент під час навчання може надмірно захопитися інформаційними технологіями й забути про основну мету оволодіння предметом навчання.

Під час розроблення курсів дистанційного навчання викладач повинен приділити особливу увагу таким концептуальним педагогічним положенням: персональній пізнавальній діяльності студента (не вивченню, а навчанню); володінню різними видами навчальної діяльності, формуванню необхідних умінь і знань. За дистанційного навчання, з одного боку, відбувається гнучка система отримання знань у зручному місці та у зручний час, а з іншого – студент повинен уміти працювати з автентичною інформацією, розміщеною в мережі Інтернет, а також із дослідницькими, пізнавальними, електронними довідниками та словниками.

Відповідно до мети курсу викладач має підібрати навчальний матеріал, структурувати курс (гіпертекстові матеріали, web-сторінки), спланувати групову роботу (міні-групи, конференції, аудіо- і відеоконференції), організувати системні консультації із куратором серверу, в кожному навчальному курсі відзначити позитивні емоційні наміри та підтримати формування компетенцій [12].

Зазначимо, що навіть короткий період навчання у груповому режимі значно підвищує ефективність дистанційного навчання. Груповий режим дозволяє найбільш широко використовувати переваги дистанційного навчання, зокрема зменшити ізоляцію студентів і розширити можливості надання їм допомоги під час виконання завдань.

Висновки. Компетентнісний підхід є тією концептуальною основою, на якій здійснюється підготовка фахівців у закладах вищої освіти; його роль у навчальному процесі полягає не стільки в інформуванні студента, скільки у здатності навчити його вирішувати проблеми, які можуть виникнути як у професійному, так і в повсякденному житті.

Формування комунікативної компетентності студентів та її структурних елементів можна розглядати як систему обґрунтованих педагогічних дій і цілеспрямованих заходів, які впроваджуються в науково-освітній процес закладу вищої освіти.

Дистанційна форма навчання популярна серед студентів через її навчальну ефективність. Успішність та якість дистанційної освіти в багатьох випадках залежить від організації та якості методичних матеріалів, що використовуються, а також від майстерності викладачів, задіяних у навчальному процесі.

У контексті формування комунікативної компетентності дистанційна освіта сприяє інтенсивному спілкуванню студента і викладача, дає змогу організувати інтерактивне групове навчання. Під час дистанційного навчання відбувається зворотній зв'язок для отримання викладачем інформації про засвоєння студентами навчального матеріалу на належному рівні.

Використана література:

1. Annual Report 2019. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020. URL: <https://uil.unesco.org/uilsannual-report-2019> (дата звернення: 09.08.2021).
2. Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>. (дата звернення: 11.08.2021).
3. Бакіров В., Огарков М. Пандемія може назавжди змінити вищу освіту. *Дзеркало тижня*. 2021. 16 січня. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html> (дата звернення: 08.08.2021).
4. Гавриляк Л.С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ЛОГОС. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 3. С. 70-73.
5. Гладких Г.В., Шаров С.В. Напрями формування комунікативної компетентності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 70-74.
6. Дистанційна освіта. *Міністерство освіти і науки України*, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (дата звернення: 11.08.2021).
7. Кішак Т. Covid-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань. *НУБіП України*, 2021. URL: <https://nubip.edu.ua/node/79877> (дата звернення: 10.08.2021).
8. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2018. № 1. С. 147-156.
9. Круглий Д. Принципи викладення навчальних матеріалів для платформ дистанційної освіти. *Social Work and Education*. 2020. Вип. 7, № 3. С. 514-523.
10. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01. 07. 2014. *Вища освіта: інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном* [сайт]. URL: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu> (дата звернення: 11.08.2021).
11. Рязанцева О.В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 532-535.
12. Толеубаева З.М. Формирование коммуникативной компетенции при дистанционном обучении языку. *Достижения вузовской науки*. 2015. № 17. С. 55-60.

References:

1. Annual Report 2019 (2020). UNESCO Institute for Lifelong Learning. URL: <https://uil.unesco.org/uilsannual-report-2019>.
2. Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary (2005). URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
3. Bakirov V., Oharkov M. Pandemiya mozhe nazavzhdy zminyty vyshchu osvitu [A pandemic can change higher education forever]. *Dzerkalo tyzhnya*. 2021. 16 sichnya. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html> [in Ukrainian].
4. Havrylyak L.S. (2019). Komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesiynoyi pidhotovky suchasnoho fakhivtsya [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. *LOHOS. Mystetstvo naukovoyi dumky*, Nr. 3. Pp. 70-73 [in Ukrainian].
5. Hladkykh H.V., Sharov S.V. (2019). Napryamy formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv [Directions of formation of communicative competence of students]. *Innovatsiyna pedahohika*, 2019. Vol. 11. T. 1. Pp. 70-74 [in Ukrainian].
6. Dystantsiyna osvita (2021) [Distance education]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> [in Ukrainian].
7. Kishchak T. (2021). Covid-19 ta dystantsiynne navchannya u zakladakh vyshchoyi osvity: analitychnyy ohlyad naukovykh publikatsiy z mizhnarodnykh vydan' [Covid-19 and distance learning in higher education institutions: an analytical review of scientific publications in international publications]. *NUBiP Ukrayiny*. URL: <https://nubip.edu.ua/node/79877> [in Ukrainian].
8. Krasil'nikova O. (2018). Kompetentnisnyy pidkhid yak osnova filosofiyi osvity [Competence approach as a basis of philosophy of education]. *Visnyk Kyyvskoho natsional'noho torhovel'no-ekonomichnoho universytetu*, Nr. 1. Pp. 147-156 [in Ukrainian].
9. Kruhlyy D. (2020). Pryntsyipy vykladennya navchal'nykh materialiv dlya platform dystantsiynoyi osvity [Principles of teaching materials for distance education platforms]. *Social Work and Education*, Vol. 7, Nr. 3. Pp. 514-523 [in Ukrainian].
10. Pro vyshchu osvitu [About higher education]: Zakon Ukrayiny № 1556-VII vid 01.07.2014. *Vyshcha osvita: informatsiyno-analitychnyy portal pro vyshchu osvitu v Ukrayini ta za kordonom* [sayt]. URL: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu> [in Ukrainian].
11. Ryazantseva O.V. (2016). Uminnya vykladacha dystantsiynoyi systemy osvity, neobkhidni dlya uspishnoyi komunikatyvnoyi vzayemodiyi z uchasykamy navchal'noho protsesu [Skills of a teacher of distance education system, necessary for successful communicative interaction with participants of educational process]. *Molodyy vchenyy*, Nr. 12.1 (40). Pp. 532-535 [in Ukrainian].
12. Toleubayeva Z.M. (2015). Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii pri distantsionnom obuchenii yazyku [Formation of communicative competence in distance language teaching]. *Dostizheniya vuzovskoy nauki*, Nr. 17. Pp. 55-60 [in Russian].

Oleksiienko L. A., Bohatyryova G. A., Boichuk N. A. Formation of communicative competencies of students in the conditions of distance education

The article highlights the problems of theory and practice of competency-based learning in higher education. The formation of communicative competence of higher education seekers is characterized as a complex concept that is a system of sound pedagogical actions and purposeful measures that are implemented in the scientific and educational process of higher education. The content of the concept of "distance learning" as an opportunity for distance learning and obtaining the necessary knowledge at any convenient time is defined and the main characteristics of distance learning are considered. It is emphasized that the formation of communicative competencies of students in distance learning provides the following activities of the teacher: establishing communication links, promoting student adaptation, cooperation, motivation, diagnosis of academic achievement, use of various didactic methods to develop individual student qualities. It was found that the most common models of distance learning are external studies, university studies, cooperation of different educational institutions; autonomous educational institutions, autonomous educational systems; distance learning using multimedia programs. The components of the effectiveness of distance learning (effective activities of teachers and students, the use of pedagogical technologies, the effectiveness of prepared teaching materials, the effectiveness of feedback). The effectiveness of distance learning based on computer communications is analyzed. At the same time, the problems that arise in the learning process when working with information resources from the Internet are identified. It is noted that when developing distance learning courses, the teacher must pay special attention to the personal cognitive activity of the student (not study, but learning), and must have different types of learning activities, the formation of students' necessary skills and knowledge. Emphasis is placed on the effectiveness of group learning in the context of the development of communicative competencies of students, as group learning can reduce the isolation of students and expand the opportunities to help them with tasks.

Key words: competence approach, higher education, higher education institutions, students, distance learning, communicative competence.

УДК 796:617.572-053.8-085

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.27>

**Рибалко П. Ф., Русин Л. П., Шанта І. Ф.,
Титович А. О., Лазоренко С. С., Хацяюк О. В.**

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ КІНЕЗІОТЕЙПУВАННЯ

Враховуючи той факт, що тренувальна та змагальна діяльність спортсменів може бути припинена на певний термін через отримання ними травми, відзначено актуальність організації відповідних заходів із фізичної терапії та ерготерапії, які забезпечать прискорене їх відновлення. Відповідно до вищезазначеного підкреслено необхідність розроблення і впровадження в освітній процес майбутніх тренерів, а також діючих тренерів (фахівців фізичної підготовки і спорту) в системі підвищення їх кваліфікації прикладних методик фізичної терапії (ерготерапії), що передбачають використання засобів кінезіологічного тейпування.

Головною метою роботи є визначення сутності і структури формування готовності тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту) до використання методики кінезіотейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в однокласниках.

Унаслідок теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи визначено сутнісні характеристики формування готовності тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту), що спеціалізуються в однокласниках, до використання методики кінезіотейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів як особистісного утворення, що формується засобами цілеспрямованого та акцентованого педагогічного впливу на формування у тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту) готовності швидко відновлювати атлетів на різних етапах фізичної терапії (ерготерапії) після травм, хвороб опорно-рухового апарату тощо з використанням сучасних методик кінезіологічного тейпування), а також до організації системи багаторічної підготовки спортсменів із урахуванням позитивного ефекту сертифікованих аплікаційних стрічок. Формування готовності тренерів, що спеціалізуються в однокласниках, до використання методики кінезіотейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів забезпечує узгодження ними знань про зміст і структуру професійної тренерської діяльності, вимог цієї діяльності до рівня володіння методикою кінезіологічного тейпування різних частин тіла спортсмена на етапі його фізичної терапії, сформованих компетентностей до організації навчально-тренувального процесу, а також змагальної діяльності зі сформованими та усвідомленими спортсменом під час професійного розвитку можливостями її потребами.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень автори вбачають визначення критеріїв та рівнів сформованості готовності фахівців фізичного виховання і спорту (на прикладі тренерів, які спеціалізуються в однокласниках) до використання методики кінезіологічного тейпування у професійній діяльності.

Ключові слова: кінезіологічне тейпування, методика, однокласники, педагогічне моделювання, сутнісні характеристики, спорт, тренери, фізичне виховання

Результати виступу українських атлетів на змаганнях вищих рангів, зокрема на “Олімпійських іграх – 2020” (Японія), свідчать про те, що існуючі системи їхньої багаторічної підготовки потребують модернізації відповідно до вимог сьогодення і наявного змагального досвіду провідних спортсменів світу. Зазначене є можливим за умови якісної організації освітнього процесу у спеціалізованих закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх тренерських кадрів (фахівців фізичного виховання і спорту).

Важливим напрямом на шляху до перемоги провідних українських спортсменів із олімпійських та неолімпійських видів спорту на змаганнях вищих рангів є організація всебічної підготовки тренерів, зокрема організація системи підвищення кваліфікації і розроблення індивідуальних планів їх самостійної роботи.

Враховуючи той факт, що тренувальна та змагальна діяльність спортсменів (в системі багаторічної підготовки) може бути припинена на певний термін через отримання ними травми, простежується актуальність організації відповідних заходів із фізичної терапії та ерготерапії, які забезпечать прискорене відновлення і повернення їх до тренувань (змагальної діяльності). Тому важливим напрямом наукового дослідження є впровадження в освітній процес майбутніх тренерів та в систему підвищення кваліфікації діючих тренерів (фахівців фізичної підготовки і спорту) методик фізичної терапії та ерготерапії, які передбачають використання засобів кінезіологічного тейпування.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідних робіт кафедри теорії і методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кафедри основ медицини Державного вищого навчального закладу “Ужгородський національний університет”, кафедри тактичної і спеціальної фізичної підготовки факультету №3 Харківського національного університету внутрішніх справ (спільний науковий проєкт “Кінезіотейпування”, 2020-2021 рр.).

Аналіз науково-методичної і спеціальної літератури (моніторинг Інтернет-джерел) в обраному напрямі наукового дослідження дозволив визначити низку робіт провідних науковців, таких як А. Конох [1], І. Кузнецов [2], Н. Башавець, Б. Кіндзер, Ю. Таймасов, О. Зуб, В. Артеменко [3] та робіт інших фахівців (А. Алексєєва, К. Ананченка, Г. Арзютова, Н. Бойченка, О. Хацаюка), які у своїх працях розкрили актуальні питання організації освітнього процесу майбутніх тренерів із одноклубств.

Під час подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці О. Хуртенка [4], Т. Чопика [5], О. Солодкої, Д. Ванюка, О. Кусовської, О. Кусовського, С. Карпенка [6] та інших фахівців (М. Дутчака, Е. Ерьоменка, С. Лазоренка, Н. Новицької, К. Царенка), які у своїх наукових дослідженнях розкрили актуальні питання організації системи самостійної роботи (підвищення кваліфікації) тренерів, які спеціалізуються в одноклубствах (інших видах спорту).

Цікавими за своїм змістом і теоретико-методологічним підходом є наукові здобутки С. Королика [7], О. Баса [8], О. Глиняної, Ю. Копочинської [9] та інших провідних науковців і практиків (А. Істоміна, А. Ключикова, О. Нагорної, А. Тіткової, В. Шемчука), які у своїх працях висвітили авторські методики кінезіологічного тейпування різних частин тіла представників різних груп населення, а також спортсменів у системі їхньої багаторічної підготовки.

Корисними за своїм змістом і структурою для подальшого наукового дослідження є наукові праці науковців В. Перети [10], В. Зюзя, Т. Бабич, В. Балухтіна [11], О. Хацаюка, Б. Кіндзера, С. Карасевича, В. Склярєнка, В. Оленченка [12] та інших провідних учених і практиків (Ш. Алхуба, М. Балаж, Н. Дмитрієвої, Е. Дорошенка, А. Магльованого), в яких висвітлені актуальні питання фізичної терапії та ерготерапії представників різних груп населення.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної і спеціальної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) установлено, що питанням визначення сутності та структури формування готовності фахівців фізичного виховання та спорту (зокрема тренерів, які спеціалізуються в одноклубствах) до використання методики кінезіотейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів присвячено недостатню кількість науково-методичних робіт, що потребує подальших наукових досліджень та підкреслює актуальність і практичний складник обраного напрямку наукової діяльності.

Метою дослідження є визначення сутнісних характеристик формування готовності тренерів до використання методики кінезіотейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в одноклубствах.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми запланували вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з організації освітнього процесу майбутніх тренерів з одноклубств;
- здійснити аналіз спеціальної науково-методичної літератури з організації системи самостійної роботи (підвищення кваліфікації) тренерів, що спеціалізуються в одноклубствах;
- визначити ефективні методики кінезіотейпування, що використовуються в системі багаторічної підготовки атлетів у різних видах спорту.

Під час теоретичного дослідження були використані такі методи: аксіоматичні, ідеалізаційні, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізаційні, досвід організації системи багаторічної підготовки спортсменів, що спеціалізуються в одноклубствах (боротьба самбо, вільна боротьба, дзюдо, рукопашний бій, карате, сумо тощо).

Теоретичне дослідження організовано у два етапи із січня по травень 2020 року. Впродовж першого етапу дослідження (січень – лютий 2020 р.) було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні науковці та практики обраного напрямку наукового дослідження (П. Рибалко, Л. Русин, І. Шанта, А. Титович, С. Лазоренко, О. Хацаюк), а також розроблено план подальших дій. Окрім цього, членами науково-дослідної групи (НДГ) визначено головну мету та основні завдання дослідження. Надалі (2 блок 1 етапу) членами НДГ проведено моніторинг Інтернет-ресурсів та аналіз науково-методичної і спеціальної літератури, в яких розкриваються основні напрями вирішення поставлених перед нами завдань.

Підсумовуючи результати, отримані наприкінці першого етапу дослідження, членами НДГ визначено фізичні й терапевтичні властивості існуючих кінезіологічних тейпів, а також особливості їх аплікації на біоланки тіла людини. Крім цього, нами визначено такі основні коригуючі техніки: зв'язкова-сухожилйна корекція “тиск”, лімфатична корекція “тунелювання”, механічна корекція, послаблююча корекція “лістинг”, фасціальна корекція “утримання”, функціональна корекція “пружинування”.

У динаміці другого етапу дослідження (березень – травень 2020 р.) членами НДГ розглянуто сутнісні характеристики готовності тренерів (фахівців фізичної підготовки і спорту) до використання методики кінезіотейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в одноборствах (інших видах спорту).

Охарактеризуємо поняття “готовність, підготовка”. Відповідно до словника української мови [13 с. 148] “готовність – означає: готовий, стан готового, бажання зробити що-небудь”. У свою чергу, відповідно до провідних педагогічних концепцій і теоретичних поглядів провідних науковців, зокрема І. Гавриша [14], термін “підготовка” взаємопов'язаний із фаховою освітою та базується на концепції неперервного навчання і збагачує поняття готовності індивіда. Підготовка до майбутньої професійної діяльності (професії) розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність є результатом професійної підготовки (освіти”).

Варто зауважити, що професійна підготовка та її аналоги (індивідуальна, службова тощо) є системою навчання, що забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних для забезпечення майбутньої професійної діяльності. Отже, поняття “готовність” є станом готового, а “готовий, підготовлений”, згідно з довідковою літературою, – це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь, або перебуває в стані наближеного до чого-небудь; заздалегідь підготовлений (продуманий, складений); набув досвіду, вже відбувся, досяг високої майстерності [15 с. 257].

Варто зауважити, що проблеми готовності фахівців фізичної терапії та ерготерапії до використання методики кінезіологічного тейпування представників різних груп населення досліджували такі науковці-практики: А. Калюжна, М. Касаткін, Д. Кісельов, А. Ключков, О. Медовець, Т. Павлова, О. Разуменко. У свою чергу методику кінезіологічного тейпування в системі багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в одноборствах, частково використовували такі провідні тренери, як К. Ананченко, О. Журавель, В. Капустін, Д. Стеценко, А. Турчинов, О. Хацаюк.

Надалі, відповідно до плану дослідження, членами НДГ визначено такі основні підходи, що забезпечують визначення сутнісних характеристик готовності особистості до професійної діяльності:

- 1) змішаний підхід – синтез (поєднання) різних підходів: креативного, культурологічного, персоналістичного тощо (Ю. Галімов, Т. Жванія, Н. Колесник, С. Кучеренко, В. Шемчук);
- 2) креативний підхід – готовність до фахової (професійної діяльності), який означає здатність до творчості та аналітичного мислення (О. Акімов, Л. Кондрашова, О. Кокун, Л. Семенець, С. Шандрук);
- 3) культурологічний підхід (готовність до професійної діяльності), виражений через рівень сформованості професійної культури (Г. Васянович, Т. Кобилянська, Г. Лещенко, О. Хмельницька, В. Ягупов);
- 4) персоналістичний підхід (готовність до професійної діяльності), виражений через специфічні та закономірні вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його ключових, спеціальних та інших компетентностей (С. Глікман, Р. Гуревич, К. Дермельова, О. Пехота, С. Шандрук).

Слід також підкреслити, що різні підходи до аналізу сутності та структури готовності індивіда до професійної діяльності зумовлюють варіативність її визначень (тлумачень). У спеціальній довідковій літературі зустрічаються специфічні трактування поняття “готовність особистості (індивіда) до професійної діяльності” (табл. 1).

Враховуючи вищезазначене, слід відмітити, що професійна діяльність фахівців фізичного виховання і спорту, зокрема тренерів з одноборств порівняно з іншими видами професійної діяльності представників різних груп населення (дорослої категорії), має свої специфічні особливості, тому вважаємо раціональним та уніфікованим використанням поняття “готовність тренерів до використання методики кінезіотейпування”.

Слід також зауважити, що низкою фахівців, які спеціалізуються в одноборствах (Г. Арзютовим, А. Алексєєвим, В. Виноградовим, Г. Помеляйком, С. Полтавцевим, А. Пирогом, М. Хасановим) звертається увага на техніко-тактичну і спеціальну фізичну підготовленість спортсменів у системі їх багаторічної підготовки, проте зазначеними вище практиками не передбачено опанування тренерами і спортсменами методики кінезіотейпування, що може бути причиною зниження показників змагальної діяльності. Враховуючи вищезазначене, поняття “готовність тренерів до використання методики кінезіотейпування” є похідним від трактування поняття “готовність особистості до професійної діяльності”.

Трактування поняття “готовність особистості до професійної діяльності”

№ з/п	Автор	Визначення “готовність особистості до професійної діяльності”
1.	А. Бевз	“певний ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності”
2.	Г. Кловак	“фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь і навичок”
3.	Г. Коджаспірова	“складна динамічна система, що містить інтелектуальні, емоційні, вольові, мотиваційні сторони психіки”
4.	А. Кондрашова	“інтегральне поняття, що характеризується складною, динамічною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів: професійною спрямованістю, здатністю до самооцінки праці, потреби у професійному зростанні”
5.	М. Котик	“стійкі якості індивіда та ситуативного фактору трудового завдання”
6.	Л. Кузнецов	“цілісний прояв особистості, що містить знання предмету, методів роботи, професійну майстерність, комунікативні вміння, високу суспільно-політичну спрямованість, загальні та спеціальні здібності тощо”
7.	Б. Сосновський	“ієрархізована система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і психологічно достатніх для ефективної професійної діяльності”

Відповідно до результатів проведеного членами НДГ аналізу спеціальної науково-методичної літератури встановлено, що зазначені вище положення і теоретичні погляди (прикладні визначення) співпадають із висновками таких “класиків” педагогічної науки, як А. Балендар, І. Платонов, О. Старчук, В. Уліч про те, що “готовність є особистісним утворенням, але воно не є стійким і залежить від потреб та можливостей особистості, що можуть змінюватися”. Слід також зауважити, що “готовністю є компетентність” (О. Марущак, В. Міляєва, В. Шемчук, О. Хацаюк, В. Ягупов). Окрім цього, “готовність прямо залежить від сформованих (набутих) компетентностей особистості, необхідних для успішного вирішення поставлених завдань” (С. Кубіцький).

Окрім цього, важливо підкреслити, що під час формування готовності фахівців фізичного виховання і спорту до використання методики кінезіотейпування провідну роль відіграє педагогічний вплив (П. Рибалко, А. Тіткова, О. Хацаюк, В. Шемчук). Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що готовність особистості може бути сформована за умови, якщо вона має чітку уяву про сутнісні, змістові, структурні характеристики діяльності та її якості. У свою чергу сформовані компетентності відповідатимуть вимогам відповідної професійної діяльності (В. Бізін, О. Богданюк, Л. Карамушка, Г. Кловак, В. Уліч).

Підсумовуючи вищезазначене, ми пропонуємо таке визначення поняття “готовність тренерів до використання методики кінезіотейпування”: це особистісне утворення, що формується засобами цілеспрямованого та акцентованого педагогічного впливу на формування у тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту) готовності до швидкого відновлення спортсменів на різних етапах фізичної терапії (ерготерапії) після травм, хвороб опорно-рухового апарату тощо з використанням сучасних методик кінезіологічного тейпування, а також до організації системи багаторічної підготовки атлетів із урахуванням позитивного ефекту сертифікованих аплікаційних стрічок; така готовність тренера забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру професійної тренерської діяльності, вимог до рівня володіння методикою кінезіологічного тейпування різних частин тіла спортсмена на етапі його фізичної терапії та сформованих компетентностей до організації навчально-тренувального процесу, а також змагальної діяльності зі сформованими та усвідомленими ним під час професійного розвитку можливостями та потребами.

Крім цього, під час дослідно-аналітичної роботи членами НДГ встановлено, що до основних структурних елементів готовності тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту) до використання методики кінезіологічного тейпування відносяться такі:

1) мотиваційний (прагнення подолання труднощів під час організації системи багаторічної підготовки спортсменів та їх змагальної діяльності в умовах необхідності використання засобів фізичної терапії (ерготерапії), об'єктивне оцінювання індивідуальних професійних компетентностей щодо організації системи кінезіологічного тейпування спортсменів на етапі їх фізичної терапії та управління психофізичними станами, а також діями відповідно до фаху та особистого досвіду);

2) пізнавальний (забезпечується достатнім об'ємом необхідної інформації, яка сприяє успішній тренерській (фаховій) діяльності під час організації заходів із фізичної терапії за використання методики кінезіологічного тейпування, а також цілеспрямованою та акцентованою системою багаторічної підготовки спортсменів);

3) емоційний (усвідомлення почуття відповідальності, впевненості у своїй професійній підготовленості до подолання труднощів в організації системи фізичної терапії спортсменів із використанням засобів кінезіологічного тейпування, вміння керувати та контролювати свій емоційно-вольовий (психофізичний) рівень під час навчально-тренувального та змагального процесу спортсменів);

4) вольовий (забезпечує тренерам, фахівцям фізичного виховання і спорту, а також спортсменам можливість подолання труднощів під час використання методики кінезіологічного тейпування в системі їхньої багаторічної підготовки на етапі фізичної терапії).

Проведений нами подальший аналіз досліджень із проблематики готовності фахівців фізичного виховання і спорту до використання методики кінезіотейпування у професійній діяльності [3; 6-9] дозволив виділити в її структурі низку таких спільних компонентів:

1) мотиваційний (усвідомлення труднощів організації системи фізичної терапії спортсменів із використанням методики кінезіологічного тейпування на різних етапах їх багаторічної підготовки та їх подолання, об'єктивне оцінювання власних можливостей корегування психофізичного стану);

2) функціональний (формування і розвиток професійних компетентностей, необхідних для організації системи фізичної терапії спортсменів із використанням засобів кінезіологічного тейпування і вирішення нагальних потреб їх багаторічної підготовки);

3) прикладний (забезпечує всебічний розвиток професійних теоретичних знань і практичних умінь із використанням методики кінезіологічного тейпування в річному циклі підготовки спортсменів);

4) стресостійкий (формування високої психофізичної стійкості тренерів до несприятливих факторів навчально-тренувальної і змагальної діяльності спортсменів на етапі їх фізичної терапії).

Отже, поставлені завдання виконані, а головна мета дослідження досягнута.

Висновки. Унаслідок теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи визначено сутнісні характеристики формування готовності тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту), що спеціалізуються в одноборствах, до використання методики кінезіотейпування у системі багаторічної підготовки спортсменів: це особистісне утворення, що формується засобами цілеспрямованого та акцентованого педагогічного впливу на формування у тренерів (фахівців фізичного виховання і спорту) готовності до швидкого відновлення спортсменів на різних етапах фізичної терапії (ерготерапії) після травм, хвороб опорно-рухового апарату тощо з використанням сучасних методик кінезіологічного тейпування, а також до організації системи багаторічної підготовки атлетів із урахуванням позитивного ефекту сертифікованих аплікаційних стрічок. Така готовність тренера забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру професійної тренерської діяльності, вимог до рівня володіння методикою кінезіологічного тейпування різних частин тіла спортсмена на етапі його фізичної терапії, сформованих компетентностей до організації навчально-тренувального процесу, а також змагальної діяльності зі сформованими та усвідомленими ним під час професійного розвитку можливостями і потребами.

Результати дослідження впроваджено в систему багаторічної підготовки здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Державного вищого навчального закладу "Ужгородський національний університет", ДНЗ "Сумського центру ПТО харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу" та Харківського національного університету внутрішніх справ.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень ми вбачаємо визначення критеріїв та рівнів сформованості готовності фахівців фізичного виховання і спорту (на прикладі тренерів, що спеціалізуються в одноборствах) до використання методики кінезіологічного тейпування у професійній діяльності.

Використана література:

1. Конох А. П. Особливості підготовки майбутніх тренерів-викладачів східних одноборств до професійної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 17 (Т. 1). С. 81-84.
2. Кузнецова І. Ю. Формування готовності майбутніх тренерів зі східних одноборств до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2020. 23 с.
3. Башавець Н. А., Кіндзер Б. М., Таймасов Ю. С., Зуб О. В., Артеменко В. В. Удосконалення професійних компетентностей тренерів з одноборств. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2020. Вип. 73 (Т. 1). С. 47-53.
4. Хуртенко О. В. Формування у майбутніх організаторів-тренерів психологічної готовності до прийняття рішень у екстремальних ситуаціях : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький, 2008. 22 с.
5. Чопик Т. В. Дієвість педагогічних умов і моделі розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів викладачів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича*. 2013. Вип. 654. С. 192-199.
6. Солодка О. В., Ванюк Д. В., Кусовська О. С., Кусовський О. О., Карпенко С. І. Програма формування професійних компетентностей тренерів з одноборств у системі самоосвіти. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2021. Вип. 76 (Т. 3). С. 32-38.
7. Королик С. В. Кінезіотейпінг как метод профилактики и лечения в спортивной и восстановительной медицине. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*. 2016. № 1. С. 45-48.
8. Бас О. Кінезіологічне тейпування, як засіб фізичної терапії при лімфостазі. *Вісник Прикарпатського університету (фізична культура)*. 2021. Вип. 27 (28). С. 13-17.
9. Глиняна О. О., Копочинська Ю. В. Основи кінезіотейпування: методичні рекомендації. 2019. 142 с.
10. Перета В. Саморефлексія тілесного потенціалу студентів під впливом експериментальної програми з використанням засобів одноборств. *Фізичне виховання і спорт*. 2015. Вип. 20. С. 36-39.
11. Зюзь В. М., Бабич Т. М., Балухтіна В. В. Фізична активність – засіб зміцнення та реабілітації під час пандемії Covid-19. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 8 (128). С. 74-79.

12. Хацаюк О. В., Кіндзер Б. М., Карасевич С. А., Скляренко В. П., Оленченко В. В. Програма фізичної терапії одноразових ветеранів після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19). *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2021. Вип. 74 (Т. 1), С. 162-167.
13. Словник української мови (Академічний тлумачний словник, 1970-1980) (2021). URL: <http://sum.in.ua/s/ghotovnistj> (дата звернення: 17.08.2021).
14. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 542 с.
15. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник української мови: словник, 2004. 1440 с.

References:

1. Konokh, A.P. (2019). Osoblyvosti pidhotovky maibutnix treneriv-vykladachiv skhidnykh odnorstv do profesiinoi diialnosti v dytiachyuno-yunatskii sportyvni shkoli [Features of preparation of future coaches-teachers of oriental martial arts for professional activity in children's and youth sports school]. *Innovatsiina pedahohika*, 17 (Т. 1), 81-84 [in Ukrainian].
2. Kuznetsova, I.Iu. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnix treneriv zi skhidnykh odnorstv do profesiinoi diialnosti v dytiachyuno-yunatskyykh sportyvnykh shkolakh [Formation of readiness of future coaches in oriental martial arts for professional activity in children's and youth sports schools]. (Abstract of PhD thesis). Dnipro [in Ukrainian].
3. Bashavets, N.A., Kindzer, B.M., Taimasov, Yu.S., Zub, O.V., Artemenko, V.V. (2020). Udoskonalennia profesiinykh kompetentnosti treneriv z odnorstv [Improving the professional competencies of martial arts trainers]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh»*, 73 (Т. 1), 47-53 [in Ukrainian].
4. Khurtenko, O.V. (2008). Formuvannia u maibutnix orhanizatoriv-treneriv psykholohichnoi hotovnosti do pryiniattia rishen u ekstremalnykh sytuatsiiakh [Formation of future organizers-trainers of psychological readiness to make decisions in extreme situations]. (Abstract of PhD thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
5. Chopyk, T.V. (2013). Diievist pedahohichnykh umov i modeli rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnix treneriv vykladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Effectiveness of pedagogical conditions and models of development of professional competence of future trainers of teachers in the process of professional training]. *Naukovyi visnyk Chernivets'koho universytetu imeni Yurii Fedkoviycha*, Issue 654, 192-199 [in Ukrainian].
6. Solodka, O.V., Vaniuk, D.V., Kusovska, O.S., Kusovsky, O.O., Karpenko, S.I. (2021). Prohrama formuvannia profesiinykh kompetentnosti treneriv z odnorstv u systemi samoosvity [The program of formation of professional competencies of coaches in martial arts in the system of self-education]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh»*, 76 (Т. 3), 32-38 [in Ukrainian].
7. Korolik, S.V. (2016). Kynezyoteipynh kak metod profylaktyky y lecheniya v sportyvnoi y vosstanovytelnoi medytsyne [Kinesio taping as a method of prevention and treatment in sports and rehabilitation medicine]. *Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino-ozdorovchi tekhnolohii*, 1, 45-48 [in Russian].
8. Bas, O. (2021). Kineziolohichne teipuvannia, yak zasib fizychnoi terapii pry limfostazi [Kinesiological taping as a means of physical therapy for lymphostasis]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu (fizychna kultura)*, Issue 27 (28), 13-17 [in Ukrainian].
9. Hlyniana, O.O., Kopochynska, Yu.V. (2019). Osnovy kinezyoteipuvannia [Basics of kinesiotaping]. Sumy : SDPU, 142 p. [in Ukrainian].
10. Pereta, V. (2015). Samorefleksiiia tilesnogo potentsialu studentiv pid vplyvom eksperymentalnoi prohramy z vykorystanniam zasobiv odnorstv [Self-reflection of students' physical potential under the influence of an experimental program using martial arts]. *Fizychno vykhovannia i sport*, Issue 20, 36-39 [in Ukrainian].
11. Ziuz, V.M., Babych, T.M., Balukhtina, V.V. (2020). Fizychna aktyvnist – zasib zmitsnennia ta reabilitatsii pid chas pandemii Covid-19 [Physical activity is a means of strengthening and rehabilitation during the Covid-19 pandemic]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 15. Scientific and pedagogical problems of Physical culture (Physical culture and sports)*, 8 (128), 74-79 [in Ukrainian].
12. Khatsaiuk, O.V., Kindzer, B.M., Karasievych, S.A., Skliarenko, V.P., Olenchenko, V.V. (2021). Prohrama fizychnoi terapii odnorstiv-veteraniv pislia likuvannia koronavirusnoi khvoroby (Covid-19) [Physical Therapy program for veteran veterans after treatment of Coronavirus disease (Covid-19)]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh»*, 74 (Т. 1), 162-167 [in Ukrainian].
13. Slovyk ukrainskoi movy (Akademichnyi tлумachnyi slovyk, 1970-1980) [Dictionary of the Ukrainian language (Academic Explanatory Dictionary, 1970-1980)] (2021). URL: <http://sum.in.ua/s/ghotovnistj> (дата звернення: 17.08.2021). [in Ukrainian].
14. Havrysh, I.V. (2006). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]. (Abstract of PhD thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
15. Busel, V.T. (2004). Velykyi tлумachnyi slovyk ukrainskoi movy: slovyk [Large explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Irpin : VTF "Perun", 1440 p. [in Ukrainian].

Rybalko P. F., Rusyn L. P., Shanta I. F., Titovych A. O., Lazorenko S. S., Khatsaiuk O. V. Essential characteristics of the formation of the readiness of physical education and sport specialists to use the technique of kinesiotaping in professional activities

Given the fact that the Training and Competitive activities of athletes may be suspended for a certain period due to their injury, the urgency of organizing appropriate measures of Physical Therapy and Occupational Therapy, which will ensure their accelerated recovery. In accordance with the above, there is a need to develop and implement in the educational process of future coaches, as well as a System of advanced training of existing coaches (Specialists in Physical Training and Sports) applied methods of Physical Therapy (Occupational Therapy), which involve the use of Kinesiological taping.

The Main Purpose of the work is to determine the Essence and Structure of the Formation of the Readiness of coaches (Specialists in Physical Education and Sports) to use the technique of Kinesiotaping in the System of long-term training of athletes who Specialize in Martial Arts.

As a Result of Theoretical Research, members of the Research Group determined the Essential Characteristics of the Readiness of coaches (Specialists in Physical Education and Sports) who Specialize in Martial Arts to use the Technique of Kinesio-taping in the System of long-term training of athletes – Personal Education, which is formed by means of Purposeful and Accented Pedagogical influence on the Formation of coaches (Specialists in Physical Education and Sports) Readiness for rapid recovery of athletes at different stages of Physical Therapy (Occupational Therapy) after injuries, diseases of the Musculoskeletal System, etc., using Modern methods of Kinesiological Taping, to organize a System of long-term training of athletes taking into account the positive effect of certified application tapes and ensures their coordination of knowledge about the content and Structure of Professional coaching activities, as well as the requirements of this activity to the level of Kinesiological Taping of different parts of the athlete, formed Competencies for the Organization of the Educational and Training Process, as well as Competitive activities with the opportunities and needs formed and realized by him in the Process of Professional development.

Prospects for Further Research in the chosen area of Scientific Research include determining the Criteria and Levels of Readiness of Specialists in Physical Education and Sports (for example, coaches Specializing in Martial Arts) to use the Technique of Kinesiological Taping in Professional activities.

Key words: Kinesiological taping, Methods, Martial Arts, Pedagogical Modeling, essential characteristics, Sports, coaches, Physical Education

УДК 371.134-615.825; 616.233

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.28>

Русин Л. П., Цуруль О. А., Сабодош М. В.,
Слатвінська А. А., Прокоф'єва О. А., Клюка А. М.

МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ СТУДЕНТОК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІСЛЯ ПЕРЕНЕСЕННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ІНФЕКЦІЇ

Статтю присвячено актуальним питанням удосконалення системи фізичної терапії здобувачів вищої освіти жіночої статі після лікування коронавірусної хвороби. Розуміючи особливості морфології і патогенезу постковідних змін у жіночому організмі, можливим є вибір необхідного та своєчасного медикаментозного доповнення, а також вибір оптимальної методики їх фізичної терапії.

Головною метою роботи є розроблення методики фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції (COVID-19). Під час теоретичного дослідження використано такі методи: аксіоматичні, ідеалізації, історичні та логічні, сходження від конкретного, формалізації, досвід організації системи фізичної терапії представників різних груп населення тощо.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної і спеціальної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) установлено, що питанням розроблення ефективної та функціональної методики фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19) присвячено недостатню кількість науково-методичних робіт, що потребує подальших наукових досліджень та підкреслює актуальність і практичну значущість обраного напрямку наукового дослідження.

Унаслідок теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено методику фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції (супутніх бронхолегеневих захворювань). Розроблена нами методика фізичної терапії здобувачів вищої освіти жіночої статі передбачає три основних етапи: початковий, основний, констатувальний. Членами науково-дослідної групи очікується, що впровадження розробленої нами методики в систему фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції сприятиме відновленню функцій і систем їх організму, а також розвитку й удосконаленню фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості), що є інтегральними показниками їх фізичного розвитку.

Перспективи подальших досліджень в обраному напрямку дослідження передбачають розроблення програми фізичної терапії здобувачів вищої освіти після лікування коронавірусної хвороби (супутніх бронхолегеневих захворювань) закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання, що готують кадри для Національної поліції України.

Ключові слова: методика, педагогічне моделювання, професійні компетентності, студентки, успішність, фізичне виховання, фізична терапія, фізичні якості

Нині актуальною є проблема організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти в умовах всесвітньої пандемії, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2. Більшість закладів вищої освіти змогли адаптуватися до реалій сьогодення та організували під час картинних заходів освітній процес у дистанційній формі. Проте варто зауважити, що така форма організації навчально-виховного процесу не повною мірою забезпечує опанування здобувачами вищої освіти таких практичних дисциплін, як “Фізичне виховання”, “Спеціальна фізична підготовка”, “Фізичне виховання та основи здоров'я”, “Фізичне виховання та методика фізичної підготовки” тощо. Крім цього, складнощі в умовах карантинних обмежень виникають під час організації системи секційної роботи студентів закладів вищої освіти (ЗВО) з обраного виду спорту.

Нині важливим є також пошук ефективних шляхів боротьби людства проти коронавірусної хвороби (COVID-19), адже цією хворобою хворіють різні групи населення, зокрема викладачі та студенти ЗВО. Навіть реалізація програми щеплень сучасними вакцинами “CoronaVac (Sinovac)”, “Moderna”, “Pfizer

та BioNTech”, “Novavax”, “Johnson & Johnson” та іншими не забезпечують повноцінного захисту від коронавірусної хвороби (COVID-19).

Слід також зауважити, що не менш важливим є постковідний етап (постковідний синдром). Саме на цьому етапі можуть з'являтися найнебезпечніші загрози життю та здоров'ю індивіда. Розуміючи особливості морфології та патогенезу постковідних змін в організмі людини, можливим є вибір необхідного та своєчасного медикаментозного доповнення, а також вибір оптимальної методики фізичної терапії осіб, які перехворіли на коронавірусну хворобу.

Враховуючи вищезазначене, нині актуальним напрямом наукового дослідження є розроблення сучасних методик із відповідними формами, методами та засобами фізичної терапії здобувачів вищої освіти, зокрема студенток ЗВО, після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19).

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідних робіт кафедри основ медицини Державного вищого навчального закладу “Ужгородський національний університет” та кафедри фізичного виховання і спорту Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова (науковий проєкт “Фізична терапія – (COVID-19)”, 2020-2021 рр.).

Аналіз науково-методичної і спеціальної літератури в обраному напрямі наукового дослідження дозволив визначити низку робіт таких провідних науковців, як Т. Кійко, А. Міненко, Г. Воскобойнікова [1], Ж. Антіпова, Л. Шурхал [2], А. Міненко, Т. Кійко, І. Донець [3] та інших фахівців (О. Дубинської, Л. Драпінської, О. Коломійцевої, Д. П'ятницької, Л. Синіговця), котрі у своїх працях розкрили актуальні питання організації системи фізичного виховання (секційної роботи) студенток закладів вищої освіти. Окремі методики розвитку та вдосконалення фізичних якостей (формування рухових навичок) доцільно використати під час занять лікувальною фізичною культурою зі здобувачами вищої освіти після лікування коронавірусної хвороби.

Під час подальшого моніторингу спеціальної науково-методичної літератури нашу увагу привернули наукові праці С. Возного [4], С. Крупені [5], Ю. Арешина, О. Звіряки, А. Руденка [6] та інших фахівців (О. Беспалової, А. Гурєва, М. Дуба, І. Миронюка, В. Старікова), які у своїх наукових дослідженнях розкрили актуальні питання організації практичних занять із лікувальної фізичної культури (фізичної терапії та ерготерапії) зі здобувачами вищої освіти жіночої статі. Напрацювання зазначених вище науковців і практиків є корисними для конструювання програми фізичної терапії осіб, які перехворіли на коронавірусну хворобу та супутні бронхолегеневі захворювання.

Цікавими за своїм змістом і теоретико-методологічним підходом є наукові здобутки В. Зюзя, Т. Бабица, В. Балухтіна [7], О. Голубовської [8], О. Хацаюка, Б. Кіндзера, С. Карасевича, В. Складенка, В. Оленченка [9], Г. Горпинича, В. Шемчука, Г. Коники, О. Суравова, Д. Аксьонова [10] та інших провідних науковців і практиків, таких як О. Андрійчук, А. Байбаріна, О. Дуда, С. Олійник, К. Тимрук-Скоропад, які деталізували особливості організації заходів із фізичної терапії щодо представників різних груп населення, котрі перенесли коронавірусну інфекцію. Окремі напрацювання зазначених науковців і практиків доцільно використати під час розроблення методики фізичної терапії здобувачів вищої освіти жіночої статі після перенесення коронавірусної інфекції (COVID-19).

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної і спеціальної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) встановлено, що питанням розроблення ефективної та функціональної методики фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19) присвячено недостатню кількість науково-методичних робіт, що потребує подальших наукових досліджень та підкреслює актуальність і практичну значущість обраного напрямку наукового дослідження.

Метою дослідження є розроблення методики фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції (COVID-19).

Під час дослідно-експериментальної роботи нами планувалося вирішити такі завдання: 1) провести аналіз науково-методичної і спеціальної літератури з організації системи фізичного виховання студенток закладів вищої освіти; 2) здійснити аналіз спеціальної науково-методичної літератури з організації практичних занять із лікувальної фізичної культури зі здобувачами вищої освіти жіночої статі; 3) здійснити моніторинг Інтернет-джерел (аналіз спеціальної науково-методичної літератури) з організації заходів щодо фізичної терапії із представниками різних груп населення, що перенесли коронавірусну інфекцію.

Під час теоретичного дослідження були використані такі методи: аксіоматичні, ідеалізаційні, історичні та логічні, сходження від конкретного, формалізаційні, досвід організації системи фізичної терапії представників різних груп населення тощо.

Теоретичне дослідження організовано у два етапи з грудня 2020 р. по травень 2021 року. Впродовж першого етапу дослідження (грудень 2020 р. – лютий 2021 р.) створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні науковці та практики з обраного напрямку наукового дослідження, такі як Л. Русин, О. Цуруль, М. Сабодош, А. Слатвінська, О. Прокоф'єва, А. Клюка; здійснено аналіз науково-методичної, спеціальної і довідкової літератури (моніторинг Інтернет-джерел), в яких розкриваються основні напрями вирішення окресленої проблематики. Окрім цього, під час першого етапу членами науково-дослідної групи (НДГ) визначено мету та основні завдання дослідження.

Під час другого етапу дослідження (березень – травень 2021 р.) відповідно до отриманих результатів упродовж першого етапу нами встановлено, що наявна система фізичного виховання здобувачів вищої освіти

не повною мірою забезпечує відновлення працездатності осіб, які одужали після коронавірусної хвороби та супутніх бронхолегеневих захворювань. Існуючі програми фізичного виховання представників зазначеної категорії орієнтовані на студентів, які мають відповідний допуск до занять і не передбачають організації системи фізичної терапії осіб після різного роду фізичних розладів і хвороб. Варто також зауважити, що окремими викладачами фізичного виховання інших споріднених навчальних дисциплін і низкою провідних тренерів із олімпійських та неолімпійських видів спорту в системі секційної роботи студентів розроблені індивідуальні методики фізичної терапії. Однак ці методики орієнтовані передусім на спортсменів високої кваліфікації. У цих обставинах прослідковується актуальність і нагальна потреба розроблення уніфікованої методики фізичної терапії здобувачів вищої освіти жіночої статі після перенесення коронавірусної інфекції (COVID-19) та супутніх бронхолегеневих захворювань (із урахуванням рекомендацій лікарів і загроз постковідного періоду).

Відповідно до аналізу результатів попередніх досліджень [1, 6-10] членами НДГ розроблено методику фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції (COVID-19) та супутніх бронхолегеневих захворювань (табл. 1). Нами очікується, що зазначена вище експериментальна методика фізичної терапії сприятиме відновленню основних фізичних якостей (сили, швидкості, спритності, витривалості) та швидкій адаптації студенток до тренувальних навантажень у системі їх фізичного виховання, що також забезпечить підвищення середнього балу та успішності з основних (профільних) навчальних дисциплін. Окрім цього, позитивна динаміка їх фізичного розвитку сприятиме формуванню професійних компетентностей.

Таблиця 1

**Методика фізичної терапії студенток закладів вищої освіти
після перенесення коронавірусної інфекції**

№ з/п	Тематика тренувальних завдань	Тривалість навчально-тренувального заняття (хв.)	Кількість тренувальних занять (загальний час трен. занять, хв.)	Короткий зміст навчально-тренувальних завдань (психологічних установок)
I. Початковий етап				
1.1	Вхідний контроль	50	1 (50)	Визначення наявного рівня фізичного розвитку (фізичної підготовленості) за основними фізичними якостями: сила, спритність, витривалість, швидкість
1.2	Гімнастика, дихальна гімнастика	30	3 (90)	Дихальні вправи. Комплекси вільних вправ (за О. Хацаюком). Дихальні кати «Санчін» (за Б. Кіндзером). Загальнорозвиваючі комплекси вільних вправ. Вправи з гімнастичною палицею, медболом. Розтягнення.
1.3	Ходьба, прискорене пересування	30	2 (60)	Ходьба помірним кроком, (1-1,5 км), скандинавська ходьба (1,5-2 км), чергування бігу та ходьби (до 1500-1800 м), човниковий біг 10х10 м, біг на 30, 60 м.
1.4	Плавання, аквааеробіка, (закалювання)	30	1 (30)	Плавання вільним стилем (800-1000 м), виконання фізичних вправ у воді (аквафітнес)
1.5	Кардіотренування (із використанням кардіотренажерів)	30	1 (30)	Розвиток та вдосконалення витривалості на кардіотренажерах (велоергометр, айрбайк, гребний концепт)
1.6	Силова підготовка	30	1 (30)	Розвиток сили, силової витривалості на блочних тренажерах. Тренування фізичних вправ: згинання-розгинання рук в упорі лежачи, вис на перекладині, підтягування на низько профільній перекладині, тренування м'язів живота, спини. Вправи в парах
1.7	Психологічна підготовка	-	-	Формування навичок психічної саморегуляції у постковідному періоді. Визначення рівня вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінки (за Г. Нікіфоровою, В. Васильєвою, С. Фірсовою). Визначення та формування у студенток типів стилів психічної саморегуляції (за В. Моросановою). Формування навичок саморегуляції у студенток (за В. Смоленцевою).

1.8	Контрольне заняття	50	1 (50)	Тестування рівня сформованості фізичних якостей: (контрольне виконання фізичних вправ: біг на 30 м, згинання-розгинання рук в упорі лежачи, акробатичні вправи, біг на 1 км).
Всього за початковий етап			10 (340)	---
II. Основний етап				
2.1	Гімнастика, дихальна гімнастика	45	3 (135)	Комплекси вільних вправ (за О. Хацаюком). Дихальні кати «Санчін» (за Б. Кіндзером). Вправи з гімнастичною палицею, мед-болом. Комплекси вільних вправ з гантелями. Вправи в парах. Розтягнення
2.2	Ходьба, прискорене пересування	45	2 (90)	Ходьба помірним кроком (1,5-2 км), скандинавська ходьба (2-2,5 км), чергування бігу та ходьби (до 1800-2000 м), човниковий біг 10x10 м, біг на 30, 60, 100 м. Стрибкові вправи
2.3	Аквааеробіка, плавання (закалювання)	45	3 (135)	Плавання вільним стилем (1000-1200 м), виконання фізичних вправ у воді (аквафітнес), вправи у воді із затримкою дихання, пірнання в довжину із затримкою дихання
2.4	Кардіотренування (із використанням кардіотренажерів)	45	2 (90)	Розвиток та вдосконалення витривалості на кардіотренажерах (велоергометр, айрбайк, гребний концепт тощо)
2.5	Оздоровчий фітнес	45	2 (90)	Виконання аеробних комплексів за програмою оздоровчого фітнесу. Розтягнення
2.6	Комплексні заняття (функціональний тренінг)	45	1 (90)	Тренування на багатофункціональних вуличних тренажерах. Колове тренування з використанням наявної навчально-матеріальної бази (6-8 станцій). Тренування фізичних вправ біг на 60, 100 м; човниковий біг 10x10 м; біг на 1 та 2 км. Тренування комплексно-силової вправи. Тренування вправи згинання-розгинання рук в упорі лежачи.
2.7	Психологічна підготовка	-	-	Удосконалення навичок психічної саморегуляції у постковідному періоді. Вивчення студентками засобів психічної саморегуляції, зокрема й фізичних (спеціальні функціональні та дихальні комплекси, гіротермічні процедури, кріотерапія, масаж, тощо). Формування у студенток навичок управління власною свідомістю, спрямованою на досягнення поставлених завдань. Вивчення методики психічної саморегуляції (за Л. Персивалем).
	Контрольне заняття	50	1 (50)	Тестування рівня сформованості фізичних якостей (контрольне виконання фізичних вправ: біг на 60 м, підтягування на низькопрофільній перекладині, акробатичні вправи, біг на 1 км)
Всього за основний етап			14 (680)	---
III. Констатувальний етап				
3.1	Гімнастика, аеробіка, шейпінг, фітнес	90	3 (270)	Тренування акробатичних вправ, виконання тренувальних комплексів: аеробіка, шейпінг, фітнес. Виконання загальнорозвиваючих комплексів із гантелями, гімнастичними палицями, медболом.
3.2	Ходьба, прискорене пересування	90	3 (270)	Скандинавська ходьба (2,5-3 км), чергування бігу та ходьби (до 2000-2600 м), човниковий біг 10x10 м, біг на 60, 100 м. Спеціальні стрибково-бігові вправи
3.3	Аквааеробіка, плавання	90	3 (270)	Плавання вільним стилем (1200-1500 м), виконання фізичних вправ у воді (аквафітнес)
3.4	Кардіотренування (із використанням кардіотренажерів)	90	3 (270)	Розвиток та вдосконалення витривалості на кардіотренажерах (айрбайк, концепт)

Продовження таблиці 1

3.5	Комплексні заняття (функціональний тренінг)	90	3 (270)	Тренування фізичних вправ (біг на 30, 60, 100 м; човниковий біг 10x10 м; біг на 1, 2 та 3 км). Тренування комплексно-силової вправи. Тренування вправи згинання-розгинання рук в упорі лежачи. Тренування на багатофункціональних вуличних тренажерах. Колове тренування з використанням наявної навчально-матеріальної бази (6-8 станцій). Тренування за методикою кросфіт (функціонального тренінгу)
3.6	Психологічна підготовка	-	-	Формування психологічної стійкості (психофізичної готовності) за А. Алексеевим. Вивчення методики нервово-м'язової релаксації (за Е. Джекобсоном). Організація гідротермічних процедур
	Контрольне заняття	90	1 (90)	Тестування рівня сформованості фізичних якостей (контрольне виконання фізичних вправ: біг на 60 м, підтягування на низькопрофільній перекладині, акробатичні вправи, біг на 1 км)
Всього за констатувальний етап			16 (1440)	---
Всього за курс фізичної терапії			40 (2460)	---
Примітки: 1) навчально-тренувальні заняття проводити з обов'язковим залученням фахівців фізичного виховання (по можливості організувати медичне забезпечення); 2) кількість навчально-тренувальних занять упродовж тижня: початковий етап – не менше 2-х, основний етап – не менше 3-х, констатувальний етап – не менше 4-х; 3) під час контрольних заходів передбачити медичне забезпечення; 4) один раз на місяць здійснювати медичний огляд досліджуваних студенток; 5) для участі в курсі фізичної терапії студентки мають отримати дозвіл (допуск) лікарів; 6) до участі в курсі фізичної терапії залучати (допускати) студенток, в яких після одужання від коронавірусної хвороби період до початку занять становить не менше трьох місяців (за відсутності ускладнень); 7) психологічну підготовку студенток на постковідному етапі організувати за окремим планом (у дні відпочинку); 8) перед початком навчально-тренувальних занять проводити підготовчу частину (не менше 9-12 хв.), наприкінці тренувань проводити заминку (до 3-5 хв.); 9) дозування густоти й щільності навчально-тренувального заняття здійснювати відповідно до індивідуально-типологічних (психофізичних) особливостей учасниць програми фізичної терапії; 10) зміст і порядок навчально-тренувальних занять здійснювати відповідно до окремої структурно-логічної схеми, розробленої із урахуванням індивідуально-типологічних особливостей студенток; 11) під час контрольного тестування рівня сформованості фізичних якостей використовувати діючу нормативну базу.				
<i>Авторська розробка:</i> Л. Русин, О. Цуруль, М. Сабадош, А. Слатвінська, О. Прокоф'єва, А. Клюка				

Варто відмітити, що під час розроблення зазначеної вище експериментальної методики (табл 1) із дозволу співавторів (Н. Лещій, В. Герелюка, М. Ільківа, О. Четчикової та А. Посипайка) використовувалися окремі елементи “Програми фізичної терапії жінок після лікування коронавірусної хвороби”. Ми вважаємо, що розроблена нами методика фізичної терапії студенток (табл. 1) також забезпечить позитивну динаміку у фізіологічному аспекті: підвищуватимуться імунологічні параметри та неспецифічна резистентність жіночого організму, покращиться дренажна функція бронхів і функція апарату зовнішнього дихання, активізується розсмоктування запального пневмонічного вогнища, нормалізується легенева гемодинаміка, прискорюватимуться регенеративні процеси, що забезпечить поетапне і збалансоване відновлення рухових навичок (професійних компетентностей) здобувачів вищої освіти жіночої статі та сприятиме відновленню систематичних тренувань із обраного виду спорту або самостійних занять із фізичної культури.

Із метою перевірки ефективності методики фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції членами НДГ планується організація педагогічного експерименту (третій етап дослідження, червень – серпень 2021 року). Головною вимогою до учасниць майбутнього педагогічного експерименту має бути допуск (дозвіл) лікаря до занять фізичною культурою і спортом (без обмежень) та їхнє особисте бажання (згода на участь у заходах фізичної терапії).

Тривалість заходів із фізичної терапії студенток ЗВО за розробленою нами методикою становить три місяці. Крім цього, план майбутнього педагогічного експерименту передбачає проходження здобувачами вищої освіти жіночої статі трьох контрольних етапів (початкового, основного, констатувального). Варто зауважити, що після контрольних заходів, передбачених основним етапом, можлива корекція методики щодо підвищення (зниження) частоти і щільності навчально-тренувальних занять. Дозування фізичного навантаження здійснюватиметься з урахуванням самопочуття та індивідуально-типологічних (фізіологічних) особливостей досліджуваних студенток, упродовж періоду фізичної терапії вони перебуватимуть під наглядом своїх лікарів.

Наприкінці педагогічного експерименту (констатувальний етап) здійснюватиметься тестування рівня сформованості основних фізичних якостей досліджуваних студенток. Відповідно до отриманих результатів проведеного дослідження членами НДГ будуть сформульовані висновки та відпрацьовані методичні рекомендації із подальшої організації системи фізичного виховання представниць досліджуваної категорії.

Отже, поставлені перед нами завдання виконані, а головна мета дослідження досягнута.

Висновки. Унаслідок теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено методику фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції (супутніх бронхолегеневих захворювань). Розроблена нами методика фізичної терапії здобувачів вищої освіти жіночої статі передбачає проведення трьох основних етапів: початкового, основного, констатувального.

Членами науково-дослідної групи очікується, що впровадження у систему фізичної терапії студенток закладів вищої освіти після перенесення коронавірусної інфекції розробленої нами експериментальної програми сприятиме відновленню функцій і систем організму, а також розвитку і вдосконаленню таких фізичних якостей, як сила, спритність, швидкість та витривалість, які є інтегральними показниками їх фізичного розвитку. Очікувана членами науково-дослідної групи позитивна динаміка розвитку фізичних якостей здобувачів вищої освіти жіночої статі свідчатиме про ефективність розробленої методики фізичної терапії.

Результати дослідження впроваджені у систему фізичної терапії студенток Державного вищого навчального закладу “Ужгородський національний університет”, Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Ми висловлюємо щире подяку доценту Б. Кіндзеру та заслуженому тренеру України О. Хацаюку за якісне наукове консультування і сприяння в організації дослідження.

Перспективи подальших досліджень в обраному напрямку передбачають розроблення програми фізичної терапії здобувачів вищої освіти після лікування коронавірусної хвороби (супутніх бронхолегеневих захворювань) закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання, що готують кадри для Національної поліції України.

Використана література:

1. Кійко Т. Б., Міненко А. О., Воскобойнікова Г. Л. Проектування професійно-орієнтованих індивідуально-консультативних занять з основ здоров'я у формуванні адаптаційних можливостей студентської молоді. *Науковий вісник Південноукраїнського НПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2016. № 3 (110). С. 33-38.
2. Антіпова Ж. І., Шурхал Л. О. Аеробіка для студенток на заняттях із фізичного виховання в закладах вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79 (т.1). С. 22-26.
3. Міненко А., Кійко Т., Донець І. Профілактика надлишкової маси тіла населення в умовах карантинних обмежень під час пандемії. *Science and Education*. 2020. Вип. 3. С. 20-26.
4. Возний С. С. Фізична реабілітація студенток, хворих на нейроциркуляторну дистонію за кардіальним типом : автореф. дис... канд. наук із фіз. виховання і спорту: 24.00.03. Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2008. 20 с.
5. Крупеня С. Оздоровчий фітнес : курс лекцій. 2020. 222 с.
6. Арешина Ю. Б., Звіряка О. М., Руденко А. М. Фітнес-тренування за системою Табата як засіб вдосконалення фізичного стану студентів напрямку підготовки «Фізична терапія, ерготерапія». *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2020. № 2 (24) Т. 5. С. 210-217.
7. Зюзь В. М., Бабич Т. М., Балухтіна В. В. Фізична активність – засіб зміцнення та реабілітації під час пандемії Covid-19. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 8 (128). С. 74-79.
8. Голубовська О. А. Постковідний синдром: патогенез та основні напрями реабілітації Спеціалізований медичний портал, 2021. URL: <https://health-ua.com/article/64069-postkovidnij-sindrom-patogenez--ta-osnovni-napryami-reablit-atc> (дата звернення: 19.07.2021).
9. Хацаюк О. В., Кіндзер Б. М., Карасевич С. А., Складенко В. П., Оленченко В. В. Програма фізичної терапії односторонньо-ветеранів після лікування коронавірусної хвороби (Covid-19). *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2021. Вип. 74 (Т. 1). С. 162-167.
10. Горпинич Г. Ф., Шемчук В. А., Коник Г. О., Суровов О. А., Аксьонов Д. В. Методика фізичної терапії викладачів спеціальної фізичної підготовки закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання після лікування коронавірусної хвороби. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. 2021. Вип. 75 (Т. 1). С. 104-109.

References:

11. Kiiko, T.B., Minenok, A.O., Voskoboinikova, H.L. (2016). Proektuvannia profesiino-orientovanykh indyvidualno-konsultatyvnykh zaniat z osnov zdorovia u formuvanni adaptatsiinykh mozhlyvosteі studentskoi molodi [Designing professionally-oriented individual-consultative classes on the basics of health in the formation of adaptive capabilities of student youth]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho NPU im. K. D. Ushynskoho*, 3 (110), 33-38 [in Ukrainian].
12. Antipova, Zh.I., Shurkhal, L.O. (2021). Aerobika dlia studentok na zaniattiakh iz fizychnoho vykhovannia v zakladakh vyshchoi osvity [Aerobics for female students in Physical Education classes in Higher Education Institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 5: pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 79 (t. 1), 22-26 [in Ukrainian].
13. Minenok, A., Kiiko, T., Donets I. (2020). Profilaktyka nadlyshkovoi masy tila naseleennia v umovakh karantynnykh обмеzhen pid chas pandemii [Prevention of overweight in quarantine conditions during a pandemic]. *Science and Education*, 3 (2), 2026 [in Ukrainian].

14. Voznyi, S.S. (2008). Fizychna reabilitatsiia studentok, khvorykh na neirotsyrkuliatornu dystoniuu za kardialnym typtom [Physical rehabilitation of female students with neurocirculatory dystonia by cardiac type]. (Abstract of PhD thesis). Lviv [in Ukrainian].
15. Krupenia, S. (2020). Ozdorovchyi fitnes [Wellness fitness]. Kyiv : VMURLiu «UKRAINA», 222 p. [in Ukrainian].
16. Arieshyna, Yu.B., Zviriaka, O.M., Rudenko, A.M. (2020). Fitnes-trenuvannia za systemoiu Tabata yak zasib vdoskonalennia fizychnoho stanu studentiv napriamii pidhotovky «Fizychna terapiia, erhoterapiia» [Fitness training according to the Tabata system as a means of improving the Physical condition of students in the direction of training "Physical Therapy, occupational Therapy"]. Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu, 2 (24), T. 5. 210-217 [in Ukrainian].
17. Ziuz, V.M., Babych, T.M., Balukhtina, V.V. (2020). Fizychna aktyvnist – zasib zmitsnennia ta reabilitatsii pid chas pandemii Covid-19 [Physical activity is a means of strengthening and rehabilitation during the Covid-19 pandemic]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 15. Scientific and pedagogical problems of Physical culture (Physical culture and sports), 8 (128), 74-79 [in Ukrainian].
18. Holubovska, O.A. Postkovidnyi syndrom: patohenez ta osnovni napriamy reabilitatsii Spetsializovanyi medychnyi portal [Post-covid syndrome: pathogenesis and main directions of rehabilitation (Specialized medical portal)] (2021). URL: <https://health-ua.com/article/64069-postkovidnij-sindrom-patohenez--ta-osnovn-na-pryami-reabltatc> (data zvernennia: 19.07.2021). [in Ukrainian].
19. Khatsaiuk, O.V., Kindzer, B.M., Karasievych, S.A., Skliarenko, V.P., Olenchenko, V.V. (2021). Prohrama fizychnoi terapii odnortsiv-veteraniv pislia likuvannia koronavirusnoi khvoroby (Covid-19) [Physical Therapy program for veteran veterans after treatment of Coronavirus disease (Covid-19)]. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh», 74 (T. 1), 162-167 [in Ukrainian].
20. Horpynych, H.F., Shemchuk, V.A., Konyk, H.O., Surovov, O.A., Aksonov, D.V. (2021). Metodyka fizychnoi terapii vykladachiv spetsialnoi fizychnoi pidhotovky zakladiv vyshchoi osvity zi spetsyfichnymi umovamy navchannia pislia likuvannia koronavirusnoi khvoroby [Methods of Physical Therapy for teachers of special Physical training in Higher Education Institutions with specific learning conditions after treatment of Coronavirus disease]. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh», 75 (T. 1), 104-109 [in Ukrainian].

Rusyn L. P., Tsurul O. A., Sabadosh M. V., Slatvinska A. A., Prokofieva O. A., Kliuka A. M. Methods of Physical Therapy for female students of Higher Education Institutions after Coronavirus infection

The article is devoted to topical issues of improving the System of Physical Therapy of female students after treatment of Coronavirus disease. Understanding the features of the Morphology and Pathogenesis of Postcoid changes in the female body, it is possible to choose the necessary and timely drug supplement, as well as the choice of optimal Methods of their Physical Therapy.

The main Purpose of the Research is to develop a Method of Physical Therapy for female students of Higher Education Institutions after Coronavirus infection (COVID-19). During the Theoretical Research the following Methods were used: axiomatic, idealization, historical and logical, ascent from the concrete, formalization, experience in organizing a system of Physical Therapy for different groups of the population and so on.

According to the Results of the Analysis of Scientific-Methodical and Special literature (monitoring of Internet sources) it is established that the issue of developing effective and Functional Methods of Physical Therapy for students of Higher Education Institutions after treatment of Coronavirus disease (COVID-19) is insufficient Scientific and Methodological research and emphasizes the relevance and practical component of the chosen direction of Scientific Intelligence.

As a Result of Theoretical Research, members of the Research Group developed a Method of Physical Therapy for female students of Higher Education Institutions after Coronavirus infection (other bronchopulmonary diseases). The Method of Physical Therapy of female Higher Education students developed by us provides 3 main Stages: initial, basic, constant. The members of the Research Group expect that the introduction of Higher Education Institutions into the System of Physical Therapy of female students after their Coronavirus infection will help to restore the Functions and Systems of their body, as well as the development and improvement of Physical Qualities (strength, agility, speed, endurance), which is an integral indicator of their Physical development.

Prospects for Further Research in the chosen field of study include the development of a Program of Physical Therapy for Higher Education after treatment of Coronavirus disease (concomitant bronchopulmonary diseases) of Higher Education Institutions with Specific Training conditions that train Staff for the National Police of Ukraine.

Key words: *Methods, Pedagogical modeling, Professional Competencies, female students, success, Physical Education, Physical Therapy, Physical Qualities*

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальність обраного дослідження визначається наявністю проблеми пошуку шляхів різноманітного використання електронних освітніх ресурсів як засобу підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей. Із початку пандемії COVID-19 виникла необхідність в ефективній організації освітнього процесу з використанням цифрових освітніх технологій в умовах дистанційного навчання. Актуальність дослідження підсилюється й тим, що в Україні активно розвивається електронне (дистанційне) навчання, що здійснюється в багатьох університетах та забезпечує зростаючий глобальний попит на освітні послуги. Електронне навчання як частина освітнього процесу використовується в усіх формах навчання і дає змогу підвищити його якість шляхом широкого використання світових освітніх ресурсів.

У статті розглянуто сучасні електронні освітні ресурси як засіб підвищення якості освіти. Метою дослідження є вивчення готовності студентів використовувати електронні освітні ресурси в освітньому процесі на базі Західно-українського національного університету. Для досягнення цієї мети використано такі методи: емпіричний (онлайн-опитування), статистичні методи (якісний і кількісний аналіз результатів). В онлайн-опитуванні брали участь 105 студентів очної та заочної форм навчання. Матеріалом дослідження є галузеві освітні стандарти вищої освіти, узагальнення сучасного вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду та особисті напрацювання в галузі використання електронних освітніх ресурсів в умовах дистанційного навчання. Отримані результати дослідження підтверджують, що в сучасних умовах студенти готові до дистанційного навчання в закладах вищої освіти та використання електронних освітніх ресурсів, володіють необхідними вміннями та навичками роботи з комп'ютерними технологіями. Проведене онлайн-опитування дозволило виявити переваги й недоліки використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі закладів вищої освіти. Практична значущість дослідження полягає у визначенні ступеню задоволеності студентів організацією освітнього процесу та може мати значення для організації дистанційного навчання під час здійснення основних програм вищої освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, електронні освітні ресурси, онлайн-навчання, система дистанційного навчання Moodle, освітній процес, майбутні фахівці

Активне повсюдне використання сучасних цифрових технологій у сферах соціально-економічної діяльності суспільства зумовило необхідність комплексної трансформації системи вищої освіти в Україні. Цифрова трансформація неминуче спричинює реформування системи освіти (О. Дущенко) [1]. Більше того, новий освітній формат із використанням дистанційних технологій і засобів електронного навчання став обов'язковим в Україні та інших країнах в умовах запобігання поширенню коронавірусної інфекції COVID-19 у березні 2020 року.

Поширене визначення терміна “електронне/дистанційне навчання” (“e-learning”) ґрунтується на його розгляді в межах методики навчання зі застосуванням мультимедійних та інформаційно-комунікаційних технологій, а також ресурсів Інтернету. За визначенням Б. Хана, електронне/дистанційне навчання є сучасним способом навчання, завдання якого полягає у створенні зручного інтерактивного середовища задля отримання освіти всіма студентами у зручний для них час і з будь-якої віддаленої точки за допомогою можливостей інформаційних технологій у комплексі з іншими формами освіти, придатними для відкритої системи освіти [4, с. 59]. Дещо іншим є підхід А. Сангра (А. Sangrà) та співавторів, які розглядають електронне навчання як природну еволюцію дистанційного навчання та визначають його як підхід, заснований на використанні цифрових ресурсів та інших електронних засобів в якості інструментів онлайн-навчання, комунікації і взаємодії, що забезпечують повноту участі під час навчання [6, с. 149].

З огляду на це **метою дослідження** є визначення ролі та можливостей електронного освітнього середовища університету, а також з'ясування ставлення студентів до використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі.

Сучасний світ розвивається стрімко та вимагає застосування найшвидших і дешевих процесів генерації і передачі знань, отже, e-learning є одним із інструментів, який може вирішити цю проблему [3]. Саме тому в сучасних умовах усі ЗВО підключені до мережі Інтернет задля створення і забезпечення доступу до ресурсів та матеріалів сучасного електронного освітнього середовища. Невід'ємною частиною поняття “електронне освітнє середовище” є електронні освітні технології, навколо яких вибудовується концепція розвитку сучасного “цифрового/електронного університету” [5, с. 61]. Електронні освітні технології використовуються для інтенсифікації освітнього процесу, організації різноманітних форм комунікації і взаємодії всередині закладу освіти, а також для вирішення адміністративних проблем.

Методологічна база дослідження. Задля досягнення максимального результату в освітньому процесі практика створення та організації електронного навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) вимагає системного підходу, який передбачає розроблення технологічної інфраструктури ЗВО, створення умов для практичного впровадження електронного навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій; розроблення локальних нормативних документів, що регулюють організацію освітнього процесу із застосуванням елек-

тронного навчання і затвердження програм упровадження дистанційного навчання в ЗВО; підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, що забезпечують освітній процес із застосуванням дистанційних освітніх технологій; створення дистанційних курсів та електронних підручників із навчальних дисциплін усього терміну навчання студентів; розроблення електронних освітніх ресурсів, необхідних для організації та здійснення освітнього процесу; моніторинг результатів навчання та якості процесів.

У Західноукраїнському національному університеті (ЗУНУ) введено електронне навчання і дистанційні освітні технології із реалізації освітніх програм за всіма формами навчання і за основними освітніми та додатковими професійними програмами. Розширення можливостей традиційних форм навчання задля освоєння освітніх програм та ефективної комунікації учасників освітнього процесу стало передумовою для розроблення електронного освітнього середовища Західноукраїнського національного університету (<https://moodle.wunu.edu.ua>).

Система дистанційного навчання ЗУНУ охоплює електронні освітні та електронні інформаційні ресурси, інформаційні системи, телекомунікаційні технології і відповідні технологічні засоби, що забезпечують засвоєння студентами освітніх програм у повному обсязі. Для організації електронного навчання в ЗУНУ використовується система дистанційного навчання Moodle, в якій викладачами або колективом викладачів розробляються електронні навчальні курси і здійснюється гнучка автоматизована система оцінок за всі виконані завдання (зокрема тести).

Організація освітнього процесу та реалізація освітніх програм у ЗУНУ досягається за комплексного підходу з використанням системи дистанційного навчання Moodle та різних засобів інформаційних, комунікаційних і традиційних технологій у різних видах навчальної діяльності. У системі дистанційного навчання Moodle задля забезпечення студентів методичними матеріалами існують такі елементи, як лекція, глосарій, FlashVideo, пакет Scorm, а також такі ресурси, як веб-сторінки, аудіо- та відеофайли, анімаційні ролики, посилання на ресурси в мережі Інтернет [2].

Електронне освітнє середовище ЗУНУ забезпечує фіксацію перебігу освітнього процесу, результатів проміжної атестації та результатів освоєння освітньої програми. Задля забезпечення максимальної прозорості освітнього процесу оцінки студентів за виконані завдання і результати тестів зберігаються в системі, яка постійно відстежує активність користувачів і складає звіти щодо їх участі у вивченні курсу.

Здійснення освітніх програм із застосуванням електронного навчання в ЗВО передбачає створення умов для функціонування електронного освітнього середовища, яке охоплює електронні освітні ресурси, електронні навчальні комплекси з різних дисциплін, а також інформаційні й телекомунікаційні технології і технологічні засоби.

Із метою вивчення ефекту від використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі в якості додаткового матеріалу до курсу, а також задля виявлення ставлення студентів до їх використання розроблено анкету, що охоплює 10 запитань.

На її основі було проведено опитування студентів II і III курсів очної та заочної форм навчання за спеціальностями, з якими працює кафедра освітології і педагогіки ЗУНУ. В дослідженні брали участь 105 студентів. Метод дослідження – онлайн-опитування.

Завданнями опитування було виявлення частоти й цілей використання Інтернету студентами; визначення можливостей, цілей і завдань електронного навчання; встановлення факту використання електронних освітніх ресурсів під час професійної підготовки; виявлення труднощів, що виникають під час навчання з використанням електронних освітніх ресурсів. Анкетування ми організували за допомогою онлайн-сервісу для створення форм опитування і тестів “Google форми”.

Перший етап дослідження – виявлення частоти й цілей використання Інтернету. Результати опитування свідчать, що всі респонденти користуються Інтернетом кожен день. У відповіді на запитання щодо цілей використання Інтернету отримано такі результати: 65% студентів використовують Інтернет здебільшого для спілкування (соціальні мережі), 15% – для пошуку освітньої інформації, 20% – для перегляду інформаційного та розважального контенту.

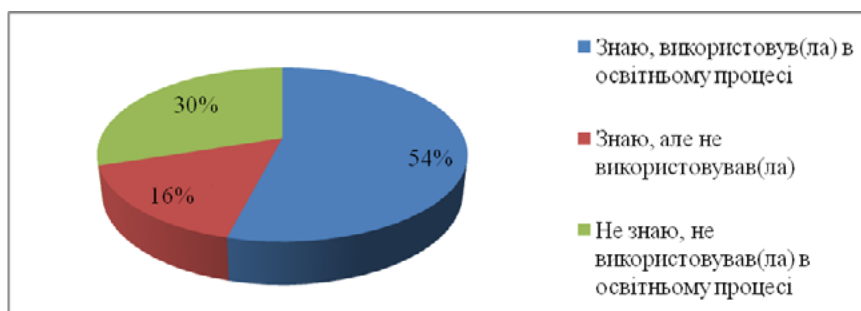


Рис. 1. Використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі

Одним із завдань є виявлення можливості постійного доступу студентів до навчально-методичних матеріалів і завдань. Отримані результати свідчать про те, що значна більшість опитаних (92%) мають постійний доступ до навчальних матеріалів онлайн. Наступне завдання дало змогу дізнатися, чи використовують студенти для навчання електронні освітні ресурси. У межах опитування встановлено, що 76% респондентів використовують під час навчання електронні освітні ресурси.

Відповідаючи на запитання про використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі, майже третина студентів вибрали варіант “не знаю або не використовую в освітньому процесі”. Ці результати свідчать про відсутність знань у цій сфері та розуміння можливостей нових засобів навчання (рис. 1).

Результати опитування, представлені в діаграмі (рис. 2), виявили низку чинників, які спричинюють складності у студентів під час відповіді на запитання щодо можливостей електронного навчання. Проаналізовано п'ять запитань. Більшість респондентів не змогли однозначно визначитися у виборі відповіді, що свідчить про недостатність знань про електронне навчання.

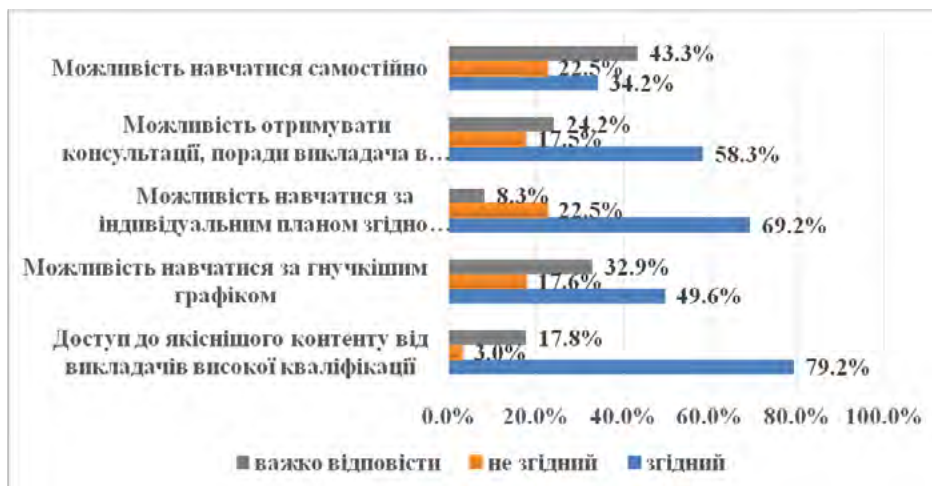


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів щодо питання про можливості електронного навчання під час професійної підготовки

На запитання “Чи готові Ви навчатися за допомогою електронних освітніх ресурсів?” лише 15,5% студентів дали негативну відповідь, а 83,33% респондентів виявили зацікавленість, що свідчить про готовність студентів використовувати електронні освітні ресурси для навчання.

Надалі проаналізовано запитання “Які завдання вирішує електронне навчання?” Значна кількість студентів вважає, що електронне навчання дозволяє вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії (рис. 3). Те, що під час електронного навчання формуються навички самостійної роботи та самоконтролю, підтверджують 83,8% респондентів. Погоджуються з тим, що електронне навчання мотивує до навчання, 64,7% студентів. За отриманими даними, трохи більше половини студентів вважають, що електронне навчання дає змогу отримати освіту в будь-якому місці та у будь-який час.



Рис. 3. Розподіл відповідей студентів на запитання про завдання, котрі вирішує електронне навчання

Результати анкетування показали, що 15,3% студентів зазнавали труднощів під час роботи з електронними курсами протягом навчання (можливі проблеми, що виникають у роботі з електронними курсами з мобільної версії сайту, некоректність автоматично виставлених програмою оцінок). Майже кожний четвертий студент мав проблеми, пов'язані з Інтернет-зв'язком, а 17,4% з усіх респондентів стикалися з технічними несправностями у системі Moodle (збій у роботі, відсутність доступу), тоді як 42,7% опитаних не стикались із труднощами.

Окрім того, під час опитування з'ясовано побажання студентів, щоб очний формат став гнучкішим, зручнішим для них, давав змогу поєднувати аудиторні заняття з дистанційними та самостійно планувати час для проходження навчальних програм. За результатами опитування абсолютна більшість респондентів відповіла позитивно (89,7%).

Незважаючи на проблеми, 98,6% студентів висловилися за здійснення гнучкішого підходу до навчання, що передбачає варіативність та альтернативність програм, наявність значної кількості різноманітних курсів, що дасть змогу персоналізувати освітню діяльність кожного студента з урахуванням його пізнавальних потреб задля оптимізації та підвищення ефективності освітнього процесу у ЗВО.

Висновки. Упровадження сучасних технологій навчання в освітній процес дає змогу підвищити мотивацію студентів до засвоєння дисципліни, відкриває нові можливості організації їх самостійної роботи. Отримані результати дослідження свідчать про тенденцію до підвищення ефективності підготовки студентів на основі використання навчальної платформи Moodle. Результати дослідження підтверджують, що використання електронних освітніх ресурсів значно збільшує ефективність навчання студентів на основі варіативності та гнучкості вивчення матеріалу курсу в індивідуальному темпі.

Отже, сучасні інформаційні технології в електронному освітньому середовищі університету відкривають великі можливості розширення освітніх меж за кожною дисципліною, забезпечують ефективне управління освітнім процесом. Тому електронне навчання стає пріоритетним напрямом розвитку системи освіти, що активно використовується ЗВО для підвищення якості та ефективності освітнього процесу, зміни характеру взаємодії викладача і студента. Відтак, навчання студентів в електронному освітньому середовищі університету здійснює позитивний навчальний вплив на студентів, відкриває нові можливості для їх творчого самовияву, сприяє самостійному отриманню знань і досвіду; розвиває незалежність, ініціативність і творчу активність; має величезний потенціал із здійснення нових ідей і проєктів для особистісного розвитку, втілення принципів безперервної освіти.

Використана література:

1. Дущенко О. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*. 2021. Вип. 28 (2). С. 40–45.
2. Butcher N. A Basic guide to open educational resources (OER). [Retrieved August 18, 2021]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804>.
3. Garrison D. E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. Second edition. 2011. 166 p.
4. Khan B. H. Web-based training. Englewood Cliffs. N. J.: Educational Technology Publications, 2001. 159 p.
5. Roddy C., Amiet D., Chung J. Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review. *Frontiers in Education*. 2017. Vol. 2. P. 59–65.
6. Sangrà A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012. Vol. 13 (2). P. 145–159.

References:

1. Dushchenko O. (2021). Suchasnyi stan tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern camp of digital transformation of education]. *Fizyko-matematychna osvita – Physics and mathematics education*. 2021. 28 (2). S. 40–45 [in Ukrainian].
2. Butcher N. A Basic guide to open educational resources (OER). [Retrieved August 18, 2021]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804> [in English].
3. Garrison D. E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. Second edition. 2011. 166 p. [in English].
4. Khan B. H. Web-based training. Englewood Cliffs. N. J.: Educational Technology Publications, 2001. 159 p. [in English].
5. Roddy C., Amiet D., Chung J. Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review. *Frontiers in Education*. 2017. Vol. 2. P. 59–65 [in English].
6. Sangrà A., Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012. Vol. 13 (2). P. 145–159 [in English].

Savitska V. V. Research of students' readiness to use electronic educational resources in the educational process of the university

The relevance of the selected research is determined by the presence of the problem of searching ways of different electronic educational resources use as a mean of training of future specialists in different specialties. Since the beginning of the COVID-19 pandemic there is a need in efficacy organization of educational process using digital educational technologies in the distance learning conditions. The relevance of the research is enhanced by the fact that electronic (distance) learning is actively developing in Ukraine, is implemented in many universities and provides a growing global demand for educational services. Electronic learning as a part of educational process is used in all forms of learning and gives a possibility increasing the quality of study through extensive use of global educational resources.

The article deals with modern electronic educational resources as the mean of increasing education quality. The purpose of article is conducting a research to study the students' readiness to use electronic educational resources in the educational process on the basis of West Ukrainian National University. To achieve the determined purpose the following methods have been

used: empirical method (online survey) and statistical methods (qualitative and quantitative analysis of results). 105 students of full-time and part-time study took part in online survey. Sectoral educational standards of higher education, generalization of modern domestic and foreign pedagogical experience and personal achievements in the use of electronic educational resources in distance learning conditions became the material of study. The obtained results of research prove that in modern conditions, students are ready for distance learning in the institutions higher education and use of electronic educational resources and have the necessary skills and abilities to work with computer technologies. Online survey allowed to identify advantages and disadvantages of using electronic educational resources in educational process of the institutions of higher education. Practical meaning of research is to determine the degree of student satisfaction with the organization of the educational process and may be important for the organization of distance learning in the implementation of basic educational programs of higher education.

Key words: distance learning, electronic educational resources, online learning, Moodle distance learning system, educational process, future specialists.

УДК 811.111+37.015.311

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.30>

Сидорчук О. В.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ “НАВЧАЮЧИ – ВЧУСЯ” У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПРЯМУ “МУЗЕЙНА, ПАМ’ЯТКООХОРОННА ДІЯЛЬНІСТЬ І КУЛЬТУРНИЙ ТУРИЗМ”

У статті розглянуто проблему оптимізації використання аудиторного часу практичних занять іноземної мови за професійним спрямуванням в online режимі у групах студентів першого курсу освітнього рівня Бакалавр напрямку Музейна, пам’яткоохоронна діяльність і культурний туризм в умовах проведення заходів із запобігання поширенню COVID-19. Мета роботи - виявлення особливостей інтерактивних технік засвоєння і застосування інформації під час опанування іноземної термінології та розвитку усного іноземного спонтанного мовлення в контексті особистісно орієнтованого і розвивального підходів до навчання іноземних мов за професійним спрямуванням здобувачів вищої освіти в нелінгвістичному ЗВО.

Представлено досвід застосування на практичних заняттях у синхронному (online) режимі методів розвитку діалогічного та монологічного іноземного мовлення задля підвищення культури професійного комунікування студентів першого року навчання напрямку Музейна, пам’яткоохоронна діяльність і культурний туризм. Робота висвітлює особливості застосування інтерактивного методу “навчаючи – вчуся” під час проведення на практичних заняттях іноземної мови в online режимі як засобу випереджувальної професіоналізації майбутніх фахівців галузі музейної, пам’яткоохоронної діяльності й культурного туризму. Новизна доробку полягає у виокремленні особливостей вивчення термінології за інтерактивним методом “навчаючи – вчуся” в online режимі за інтегрованого навчання на групових заняттях із дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”. У контексті впровадження компетентнісного підходу до навчання іноземних мов студентів вищого нелінгвістичного навчального закладу формування і розвиток навичок професійної іноземної комунікації розглянуто як комплексне завдання навчання іноземних мов майбутніх музеєзнавців і фахівців галузі пам’яткоохоронної діяльності та культурного туризму.

Ключові слова: групова робота, інтерактивні методи, лексико-граматичні вправи, іноземна комунікативна компетенція, дискусія, цифрові технології

В аспекті новітньої філософії освіти пріоритетною метою навчання є створення передумов для самореалізації особистості. Пошуки нових освітніх схем, інноваційних методів навчання, вдосконалення методів викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС) у нелінгвістичних ЗВО не є новими. Вже кілька десятиліть ці проблеми залишаються у фокусі уваги дидактиків і методистів, враховуючи перманентні вдосконалення інформаційних комп’ютерних технологій і доступні можливості їх застосування в освітньому процесі у синхронній, асинхронній, дистанційній і змішаній формах навчання. В сучасних умовах періоду самоізоляції, коли заклади вищої освіти здійснюють виконання освітніх програм шляхом організації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 406 від 16.03.2020, зазначені проблеми набули актуальності та гостроти.

Нині здобувачам вищої освіти рівня Бакалавр потрібні не лише знання як контрольна сума інформаційних повідомлень, але і спроможність адаптуватися до перманентно нестабільних соціальних умов. Адаптаційні можливості, з одного боку, забезпечуються широкомасштабним упровадженням інформаційних комп’ютерних технологій, а з іншого – вбачають високий рівень розвитку творчого потенціалу особистості.

Вітчизняними дидактиками А. М. Алексюком, О. І. Вишневським, С. У. Гончаренком О. Я. Савченком розвинута концепція змісту освіти, в основу якої покладено такі основні рівноцінні складники, як інформаційна та діяльнісна компоненти.

На сучасному етапі розвитку освіти інформаційна компонента змісту освіти посідає домінуюче місце, що передбачає безперервний процес оволодіння здобувачами освіти необхідною профільною інформацією. У цьому ракурсі інформація є предметною основою навчання і виховання особи. Проте отримання доступу до інформаційних джерел, оволодіння інформацією та її засвоєння не є тотожними процесами. Засвоєння інформації змістовне лише за умов подальшого застосування під час наукового пізнання або творчого й духовного розвитку особистості. Для того, щоб інформація була засвоєна, тобто міцно впроваджена у пам'ять, вона повинна пройти три стадії ментальної обробки: чуттєву, короткочасну й довготривалу пам'ять. Дослідження А. А. Смирнова, А. Н. Соколова довели, що осмислення інформації завжди здійснюється шляхом розчленовування матеріалу на частини за допомогою виділення "значеннєвих опорних пунктів" і встановлення еквівалентних замінів. Однак у роботах психологів-когнітивістів О. М. Леонтьєва, О. Я. Пономарьова доведено, що в умовах перевантаження інформацією інтелектуальна і творча діяльність особи пригнічується, виникають проблеми з переведенням інформації із оперативної короткочасної пам'яті в довготривалу, чим пояснюється різний рівень засвоєння навчального матеріалу.

Навчальний процес інтегрує навчально-пізнавальну, перетворювально-творчу, емоційно-оцінну та комунікативну діяльності, які, в свою чергу, визначаються за категоріями "знання", "вміння" і "навички".

Зазначені компоненти змісту освіти передбачають відповідне методичне забезпечення. Як у теоретичному, так і у практичному плані проблема розроблення нових методів навчання дотепер є однією з дискусійних. Проблема вдосконалення існуючих консервативних методів викладання іноземної мови ІМПС у нелінгвістичних ЗВО також не втрачає актуальності, враховуючи вдосконалення і розширення комунікаційних можливостей інформаційних комп'ютерних технологій та їх застосування в освітньому процесі в синхронній, асинхронній, дистанційній і змішаній формах навчання, а також той факт, що більшій значущості як знаряддю формування професійної компетентності надається опануванню дисципліни ІМПС здобувачами вищої освіти у галузі "Музейна, пам'яткоохоронна діяльність і культурний туризм".

Мета роботи – виявлення особливостей інтерактивних технік засвоєння і застосування інформації під час опанування іншомовної термінології та розвитку усного іншомовного спонтанного мовлення; визначення ефективності інноваційних технологій навчання та активних методів набуття і розвитку комунікативної компетентності студентів під час проведення групових online занять.

Актуальність роботи зумовлена насамперед обмеженою кількістю дієвих рекомендацій, які б урахували сформований навчальний досвід здобувачів вищої освіти, лінгвістичні та комунікативні навички, психологічні характеристики майбутніх фахівців галузі "Музейна, пам'яткоохоронна діяльність і культурний туризм", а також необхідністю поєднувати консерватизм методів навчання з оновленням змісту освіти і впровадженням методів інтенсифікації викладання дисципліни в умовах обов'язкового переведення на дистанційну форму навчання.

Нині у психолого-педагогічних роботах, присвячених питанням сутності методів навчання, висвітлюються різноманітні підходи й техніки. Розроблений Ю. К. Бабанським, В. І. Бондарем, В. Ф. Паламарчуком підхід трактує метод навчання як багатовимірне явище. Ми вважаємо, разом із науковцями-теоретиками, однією із прогресивних груп методів, що формують у студента досвід емоційно-оцінної діяльності, зокрема активні та інтерактивні методи. За визначенням О. І. Пометун, інтерактивне навчання – це "спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність" [1, с. 48].

Проведення групових занять ІМПС в online-режимі вимагали методу, який насамперед надає можливість здобувачам освіти брати активну участь у навчанні та передачі своїх набутих знань іншим (зокрема своїм одногрупникам під час заняття), а також здатність долати стереотипи у взаємодії зі студентами, "оригінально" пояснювати навчальний матеріал, який "стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання" (у своїй праці Н. В. Гороховатська називає цей метод *інноваційним навчанням*) [2, с. 11].

Особливість ІМПС як навчальної дисципліни полягає у виховному впливі на особистість здобувача освіти. На практичних заняттях засвоюються навички спілкування, котрі у подальшій професійній діяльності відтворюватимуться на рівні професійного комунікування. Під час усної відповіді особа не тільки вдається до певного наративу, вона висловлює свою думку, своє відношення до предмету спілкування. Саме ця особистісна заостреність є каналом актуалізації виховного впливу. Виховний процес на заняттях ІМПС скеровано на досягнення таких цілей: виховання культури спілкування; формування у студентів поваги та інтересу до культури й народу країни, мова якої вивчається, потреби у практичному використанні мови у професійній сфері; формування пізнавальної активності.

У розумінні пріоритетів під час підбору оптимальної навчальної локації і/або платформи слід погодитися з педагогом-практиком А. А. Шперхом у тому, що оптимальним місцем для навчання стає "те, де з'являється можливість конструктивної діяльності. Не пасивне споживання інформації, а саме активна конструктивна діяльність, коли він не тільки використовує готові ресурси, але й сам активно бере участь у їхньому розвитку. І ще активно ділиться результатом із однолітками. Останнє дуже важливо, оскільки дозволяє не тільки

оцінити свій рівень володіння майстерністю по відношенню до інших, але й побувати в ролі експерта, оцінюючи чужі роботи. Приміряючи на себе по черзі ролі учня, майстра та експерта, він проходить усі стадії навчання”[3]

Метод “навчаючись – вчуся” було обрано для вивчення фахової термінології в академічних групах здобувачів освіти першого року навчання у другому семестрі. Процес навчання ІМПС на практичних online-заняттях (на платформах Microsoft Teams, Zoom meeting) був організований таким чином: після оголошення теми й мети заняття викладач нагадує правила активного слухання, тобто те, чого не слід робити під час виголошення відповіді іншого студента (перебивати, давати поради й оцінку особі, що говорить, змінювати тему); виводить на спільний екран завдання, що сприяє набуттю навичок співпраці, активного слухання і формулювання іншомовного висловлювання; пропонує визначити порядок, за яким студенти відповідатимуть, після чого розподіляє пакети завдань між учасниками заняття.

В якості прикладу наводимо заняття групи студентів (10 осіб, рівень володіння англійською мовою pre-intermediate) з теми “The Protection of Historical and Cultural Monuments”.

Студенти отримують індивідуальні варіанти лексико-граматичних завдань, які містять вимогу пояснити певне твердження; передати інформацію; отримати підтвердження, що інформація зрозуміла слухачам; висловити згоду чи незгоду з певною відповіддю. Студенти повинні прочитати завдання і передати інформацію однокласникам, а також виконувати вказівки, що надаються їх колегою. Нижче наведений приклад пакету завдань:

1. Read the following words and ask you colleagues to decide which of them do not belong to each group of four items, and ask them to comment on their choice:

(Прочитайте наступні слова та попросіть ваших колег зазначити зайве у групі. Попросіть прокоментувати ваш вибір).

Medieval / Modern/ Ancient / International;

Perfect/ Improve/ Create/ Graduate;

Carry out/ Conduct/ Meet/ Perform.

2. Ask you colleagues to form derivatives using the suffixes -able/-ible: and translate the newly formed adjectives into Ukrainian. (Попросіть ваших колег утворити похідні прикметники за допомогою суфіксів-able/-ible та перекласти їх на українську мову).

Agree, size, work, imagine, comfort, use, vary, change, value, improve, measure, distinguish, compare, represent, reason.

3. Ask you colleagues to transform the following sentences into passive voice and translate them. (Попросіть ваших колег перетворити активні конструкції поданих речень у пасивні та перекласти їх українською мовою).

He draw a triangle and then circumscribed it with a bold line.

I await the edition of the next volume of this encyclopaedia.

In the Internet we can may find the information about the latest achievements in any field of science.

4. Ask you colleagues if they think of the English word *the mind* as a container? Make your fellow- students give example of full sentence that include the next word-combinations (Спитайте у ваших колег, чи вони сприймають англійське слово *the mind* як місткість/контейнер? Попросіть їх навести приклад речень із такими словосполученнями:

In my mind ... At the back of my mind... An open mind... Out of my mind.

5. Ask you colleagues to complete following questions with the suitable phrases then give the answers and translate them into Ukrainian (Попросіть ваших колег відповісти на запитання, використовуючи наведені словосполучення, та перекласти їх українською мовою).

When you meet people from other countries, isn't it important to keep...?

When you are speaking of Cultural Monuments, what picture do you have....?

If you heard conversation about the state of preservation of artistic heritage on the radio, could you get it of...?

Під час підведення підсумків викладач надає студентам можливість прокоментувати мовну поведінку, оцінити рівень підготовки і змістовність відповіді учасників заняття.

Отже, для ефективного функціонування навчально-виховного процесу в сучасних умовах розгортання заходів із запобігання поширенню COVID- 19 (тобто у варіативній системі навчання) необхідно комплексно втілити компоненти змісту освіти шляхом еkleктичного поєднання інноваційних технік і традиційних методів.

Групова робота в online-режимі враховувала всі зміни в лінійному процесі *отримання – збереження – перетворення знань*, як зазначила Susan Greenfield у роботі *Mind Change*. Традиційні завдання під час навчання вимагали повільної і тривалої роботи над матеріалом, подолання труднощів. Проте в онлайн все знаходиться на відстані кількох кліків. Грінфілд стверджує, що в доцифрову епоху під час навчання завжди дотримувалися лінійної послідовності, яку знищили гіперпосилання [4]

У ракурсі випереджувальної професіоналізації здобувачів освіти напряду *Музейна, пам'яткоохоронна діяльність і культурний туризм* на практичних заняттях в online-режимі задля розвитку лінгвістичної компетенції проводилися дискусії на професійно орієнтовані теми – How to preserve authentic architectural and art

heritage? What is a negative impact on the state of preservation of artistic heritage? The formation of the Ukrainian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments, The significant achievement in the field of academic research of artistic culture. Високоєфективними були дискусії, під час підготовки до яких студенти використовували інструменти створення інтерактивних історій для навчання “digital documentaries /digital storytelling”.

Практичний досвід застосування інтерактивного методу “навчаючи – вчуся” у груповій роботі зі студентами не лише підтвердив теоретичні думки Bernard R. Robin [5] щодо використання викладачем інструментів “digital documentaries /digital storytelling” під час пояснення матеріалу, але й надав переконливі докази їх дієвості як чинника зростання рівня засвоєння навчального матеріалу. Створення і презентації власних цифрових історій потребують додаткового часу, оскільки проходять декілька етапів розробки. Саме в цей “додатковий” час студенти глибоко засвоюють сукупність навичок, таких як дослідницькі (документування історії, пошук інформації), навички письма (формулювання точки), організаційні навички (керування обсягом презентації, матеріалами та часом, необхідним для виконання завдання), технічні (навчання користування різними інструментами: фотоапаратами, мікрофонами і програмним забезпеченням задля створення мультимедіа), навички презентації, навички співбесіди (пошук джерел для опитування та визначення питань, які потрібно поставити), міжособистісні навички (робота у групі та визначення індивідуальних ролей для членів групи), навички оцінювання (набуття досвіду критики своєї і чужої роботи).

Висновки. Отже, використання під час практичного заняття інтерактивного методу “навчаючи – вчуся” в online-режимі розширюють освітньо-виховні можливості вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням, що комплексно забезпечує досягнення освітньої мети – підготовки до іншомовного професійного комунікування здобувачів вищої освіти напряму Музейна, пам’яткоохоронна діяльність і культурний туризм.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми вважаємо визначення виховного потенціалу методу “навчаючи - вчуся” на online-заняттях ІМПС під час роботи з групами здобувачів вищої освіти в ракурсі розвитку громадянської позиції та патріотичного виховання.

Використана література:

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
2. Гороховатская Н. В. Подготовка учителей европейской средней школы в условиях реализации инновационных образовательных процессов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 18 с.
3. Шперх А. А. Цифровое слабоумие: кто на самом деле глупеет от гаджетов? URL: <https://newtonew.com:81/school/digital-amentia>(дата звернення – 22.07.2021).
4. Swain F. Susan Greenfield. Living Online is Changing Our Brains – Mode of acces URL: <https://www.newscientist.com/article/mg21128236-400-susan-greenfield-living-online-is-changing-our-brains> (дата звертання: 10.11.2020).
5. Robin B. What is Digital Storytelling? Educational Use of Digital Storytelling. – Mode of acces: URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> (дата звернення: 08.03.2021).

References:

1. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V.(2004) Suchasnyi urok : interaktyvni tekhnologii navchannia : naukovo-metod. posibnyk [The Modern Lesson: the interactive teaching approaches]. Kyiv:A.S.K. 192 s. [In Ukrainian].
2. Horokhovatskaya N. V. (1997) Podghotovka uchiteley evropeyskoy sredney shkoly v usloviyakhk realizatsyy innovatsionnykh obrazovatelnykh processov: avtoref. dyss. kand. psyhkol. nauk [European Secondary Schools Teachers Training of in the Context of the Innovative Educational Processes Implementation]. St. Petersburg. 18p. [in Russian].
3. Sperkh A. A. (2014) Tsyfrovoye slaboumie: kto na samom dele glupeyet ot gadgetov? [Digital dementia: who is really getting stupid due to gadgets?] [Electronic resource] URL: <https://newtonew.com:81/school/digital-amentia> Дата звернення – 22.07.2021.] [in Russian].
4. Swain F. Susan Greenfield. Living Online is Changing Our Brains [Electronic resource] URL: <https://www.newscientist.com/article/mg21128236-400-susan-greenfield-living-online-is-changing-our-brains/>.
5. Bernard R. Robin (2006) What is Digital Storytelling? Educational Use of Digital Storytelling. [Electronic resource] – URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> //digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf.

Sydorchuk O. V. Application of the interactive method “Learning by Teaching” in foreign language practical training designed for the prospective professionals in sphere of Museology, Protection of Historical and Cultural Monuments and Cultural tourism

This article is dedicated to issues arising in analyses of learning Foreign Language for Special Purpose – questions of optimizing the use of classroom time, on example of on-line mode practical training.

The article is aimed to disclose the efficiency level and benefits of the implementation of the interactive learning method “Learning by Teaching”, the technology of forming communicative competence as the tools of the oral speech development within the professional competence acquisition for the students of nonlinguistic higher education institutions.

The issues of developmental applicability of the components of interactive learning method “Learning by Teaching” are considered.

The practical example of implementation of active learning approach “Learning by Teaching” is exposed to disclose efficiency level and benefits of its use in forming the ability to communicate, to discuss, find, gather, evaluate and synthesize information; in enhancing the capacity to read, interpret, respond, and contextualize messages, as a means of forming foreign language vocational communicative competence of prospective professional during foreign language practical training in an on-line learning environment.

The paper also seeks to clarify the benefits of application digital stories designed to inform, instruct the students- viewer on a particular concept or phenomenon, to facilitate participants in the speech situations in which they interact. In the foreign language learning process, the application of the "Learning by Teaching" method and practical use of digital stories obviously expand learner's linguistic knowledge, enhancing vocabulary by learning terminology along with the development of student's creativity for further applying in the different realms of vocational activity.

Key words: foreign language communicative competence, advanced learning, professional competence.

УДК 37.07:001.8(100)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.31>

Сич Т. В., Михайлюк М. І.

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

У статті розглянуто сучасні світові тенденції щодо організації та методології дослідження проблем управління освітою. Усвідомлення цих тенденцій, урахування їх під час організації вітчизняної дослідницької діяльності є важливою умовою розвитку методологічного знання та ефективності вітчизняних досліджень у галузі управління освітою, інтеграції вітчизняної науки у світовий науковий простір.

Виявлено тенденції методології досліджень у світовій практиці щодо опанування та використання науковцями різних типів стратегій дослідження, ретельного обґрунтування методології та опису методів отримання й обробки результатів досліджень. Розкрито сутність філософських парадигм ХХ століття, на яких гуртуються сучасні методологічні парадигми. Схарактеризовано радикально-гуманістичну, радикально-структуралістську, функціоналістську та інтерпретативну методологічні парадигми, що використовуються у світовій дослідній практиці. Визначено, що цілісне та багатопланове розуміння соціальних феноменів, до яких відноситься управління освітою, вимагає визнання та застосування мультипарадигмального підходу до проведення досліджень, що є актуальним для аналізу проблем управління освітою. Наведено прийнятий у США розподіл наукових дисциплін за чотирма категоріями на точні / суспільні та теоретичні / прикладні науки. Характеристика груп цих дисциплін визначає спрямованість тематики, методологічні стратегії та методи досліджень. Окреслено особливості спрямування досліджень прикладних соціальних наук, до яких відноситься саме управління освітою. З'ясовано, що розуміння прикладного значення педагогіки та управління освітою зумовлює поширення такого дизайну дослідження, як кейс-дослідження. Виявлено поширення світової практики здійснення порівняльних досліджень проблем управління освітніми системами в інших країнах.

Ключові слова: методологія досліджень, світовий досвід організації досліджень, управління освітою, світові тенденції у науці, ефективність наукових досліджень, методологічні парадигми, світова дослідна практика, дослідження проблем управління освітою

Вивчення світового досвіду щодо організації та проведення наукових досліджень є важливою умовою інтеграції вітчизняної науки у світовий науковий простір. Довгі роки методологія дослідження вітчизняної педагогічної науки розвивалася по суті ізольовано від світових методологічних розробок і підходів. До 1980-х років методологія дослідження проблем управління освітою розвивалася під впливом марксистсько-ленінської ідеології та авторитарної управлінської парадигми в межах загальнонаукової методології і методології педагогічних досліджень. Тільки починаючи з 1990-х років, із прийняттям Україною незалежності національна педагогічна наука поступово долучається до світових наукових досліджень. Сучасний розвиток методологічного знання має відбуватися з урахуванням світових тенденцій і вимог до дослідної діяльності. Проте і нині присутні суттєві відмінності у світовій і вітчизняній методології в організації та проведенні досліджень загалом та в управлінні освітою зокрема, які проявляються у визначенні сутності та обґрунтуванні методології дослідження, у механізмах формування тематики і фінансування дослідної діяльності, формах та моделях досліджень, вимогах до структури, доказах результатів у дисертації, спрямуванні підготовки науковців тощо.

Публікацій вітчизняних науковців, присвячених досвіду світової дослідницької практики, небагато. У навчальному посібнику, виданому у співавторстві українського науковця Н. Ситника з американським дослідником А. Бхаттачарджи, окреслено методологію та організацію наукових досліджень соціально-економічних наук на основі досвіду Університету Південної Флориди США [2]. У публікації С. Івахненкової, Дж. Конбера [3] розглянуто підходи науковців США до методології науки, порівняльні вимоги до проведення наукових досліджень із отриманням наукового ступеня доктора філософії (PhD) у галузі менеджменту і фінансів у США та в Україні. Окремі аспекти відмінностей у світовій та вітчизняній практиці щодо організації і проведення наукових досліджень висвітлено у дослідженні Т. Сич [7].

Мета дослідження – окреслення сучасних світових тенденцій щодо організації та методології дослідження проблем управління освітою.

Здійснене під час дослідження порівняння визначень сутності поняття “методологія” зарубіжними науковцями показало, що зазвичай акцентується увага на таких двох його складниках: на системі методів і на загальній стратегії дослідження (парадигма, модель, етапи та процедура проведення дослідження, діючі методи) [7, с. 420 – 422]. Отже, саме розуміння поняття “методологія” у світовій науці більше спрямовує науковця на розроблення стратегії дослідження, що, на нашу думку, відповідає сутнісному значенню поняття. Таке розуміння цього поняття зумовлює спрямування підготовки науковців на опанування різних типів стратегій дослідження (експерименти, кореляційні дослідження, причинно-порівняльні дослідження, позитивістські кейси, мета-аналіз) і технологій їх здійснення, а також вимог до ретельного обґрунтування методології досліджень, опису методів отримання та обробки результатів, що є однією з тенденцій методології досліджень у світовій практиці.

Дійсно, значно впливає на методологію досліджень панування тієї чи іншої методологічної парадигми. У XX столітті для світової практики проведення досліджень у соціальних науках характерним є спирання на філософські парадигми позитивізму та постпозитивізму. До середини XX століття позитивізм визначав емпіричну природу пізнання, тому процес генерування нового знання обмежувався тим, що можна спостережати й вимірювати. Із середини до кінця XX століття парадигму позитивізму змінили ідеї постпозитивізму чи постмодернізму, відповідно до яких обґрунтовані пояснення соціальних подій і явищ робляться на основі поєднання емпіричних спостережень із логічним мисленням. Наукове знання перестає бути однозначним, а вважається ймовірним та спричиненим впливом численних обставин. Тому дослідження часто спрямовуються на виявлення цих обставин задля розуміння реалій соціального світу. Спосіб, за допомогою якого дослідники соціальних наук вивчають соціальні феномени, формується на основі двох філософських припущень: онтології і епістемології. Онтологія стосується нашого сприйняття Всесвіту, а саме: чи складається він головним чином із соціального порядку або з постійних змін. Епістемологія стосується наших припущень щодо найкращого способу пізнання Всесвіту [2, с. 23].

Баррел і Морган виділяють чотири методологічні парадигми на основі зазначених припущень: радикально-гуманістичну, радикально-структуралістську, функціоналістську та інтерпретативну [9].

Онтологічні ідеї розуміння соціального порядку спрямовують дослідника на вивчення впорядкованих процесів чи подій, розуміння загальних закономірностей розвитку подій, явищ чи процесів, що відповідає парадигмі функціоналізму. Відповідно до цієї парадигми суспільство розглядається як система, соціальні взаємини, обумовлені контекстом об'єктивної реальності, за яких використовуються об'єктивні способи дослідження, незалежні від особи дослідника (наприклад, за використання стандартизованих інструментів збору даних – анкет). За інтерпретативною парадигмою суспільство вивчається з погляду на учасника дій; такий підхід робить можливим застосування методів дослідження, що передбачають суб'єктивну інтерпретацію соціальних феноменів учасниками дослідження (наприклад, інтерв'ювання різних учасників, усунення відмінностей між їхніми відповідями через використання власних суб'єктивних суджень). Парадигма радикального структуралізму ґрунтується на розумінні світу, що складається з радикальних змін, спрямовуючи дослідження на вивчення випадкових феноменів. Суспільство оцінюється дослідником як потенційно домінуюча сила в межах матеріалістичної концепції соціального світу як об'єктивної реальності, незалежно від того, як її уявляють люди. Такий підхід спрямовує на дослідження засобів установленого порядку як способів подолання суспільного домінування з використанням об'єктивних методів дослідження. Парадигма радикального гуманізму передбачає, що реальність змінюється під впливом психічних і соціальних процесів. У дослідженнях на основі цієї парадигми вивчення соціальних змін здійснюється за допомогою суб'єктивних методів та на основі вивчення суб'єктивних прогнозів учасників дослідження [9].

Функціоналістська парадигма є основою досліджень природничих наук, а також використовується в більшості соціальних наукових досліджень. Функціоналісти поділяють проблему дослідження на окремі функціональні компоненти, детально досліджуючи один чи декілька з них і спираючись на об'єктивні методи (анкетні чи експериментальні дослідження) [2, с. 24]. Функціоналістська парадигма є основою й більшості вітчизняних досліджень, які ґрунтуються на системному підході. З поширенням ідей постпозитивізму зростає кількість досліджень у світовій науці, що проводяться на позиціях інтерпретативної парадигми. У них соціальні явища й події вивчаються суб'єктивістськими методами (інтерв'ювання та етнографічні методи дослідження). Незначна частка соціальних досліджень ґрунтується на парадигмах радикального гуманізму і радикального структуралізму. Проте для вивчення причин соціальних змін на рівні окремих країн найефективнішим вважається парадигма радикального гуманізму через те, що соціальні та організаційні феномени містять і елементи стабільності, і елементи змін [2, с. 25]. Зокрема, організаційний успіх закладу освіти залежить, з одного боку, від формалізованих основних та допоміжних процесів, робочих процедур і посадових обов'язків, а з іншого – обмежується впливом динамічних зовнішніх чинників (політичних, економічних, демографічних, географічних, наявності конкурентних закладів освіти тощо). У вітчизняній дослідній практиці для врахування цих впливів під час аналізу організацій А. Пригожин пропонував застосовувати “системний підхід на діалектичній основі”, за яким об'єкт розглядався в так званій “напруженій рівновазі”. Виходячи з аксіоми, що протиріччя є неминучими і природними для складних багатовимірних систем, науковець пропонував досліджувати об'єкт через виділення у ньому істотних протиріччя як основи розвитку [6]. Він обґрунтовує поєднання в дослідженні таких по суті протилежних підходів. Завдяки головному способу

системного підходу, а саме аналізу об'єкта шляхом поділення його на підсистеми, у центрі уваги дослідження знаходяться структурні зв'язки об'єкта, взаємодія його складових частин. Діалектичний принцип аналізу об'єкта ґрунтується на його різних якостях, тотожності у багатозначності, тобто той самий об'єкт одночасно може мати різні, навіть протилежні якості. Науковець відмічає, що застосування такого способу аналізу об'єкта іноді є вкрай важливим. Наприклад, “неможливо конструювати автомобіль тільки як транспортний засіб, відволікаючись від функції соціального престижу, яка накладається на нього споживачем, хоча, звичайно, ці функції у чомусь протилежні” [6, с. 13–14]. Щодо управління освітою неможливо підвищувати якість освітньої діяльності без урахування запитів і потреб споживачів освітньої послуги стосовно доступності навчального контенту та опанування змісту, відповідності форм роботи їхнім можливостям тощо. Отже, цілісне та багатопланове розуміння соціальних феноменів вимагає визнання і застосування мультипарадигмального підходу до проведення досліджень та є актуальним для аналізу проблем управління освітою. Проте цікавим є спостереження, що у світовій практиці науковці, які проводять дослідження у різних парадигмах навіть у межах однієї країни, між собою не спілкуються, спираючись у своїх дослідженнях на ідеї і результати досліджень, що належать їх парадигмі [4, с. 54].

Вибір методологічних стратегій залежить також від того, в якій галузі науки здійснюється дослідження. Тоні Бечер та Пол Траулер у роботі “Наукові племена і території: інтелектуальне дослідження та культура дисциплін” [8] наводять прийнятну у США класифікацію за чотирма категоріями: точні / суспільні науки та теоретичні / прикладні. На основі цієї умовної класифікації виділяють такі групи дисциплін: теоретичні (наприклад, фізика – “точні теоретичні”), гуманітарні (наприклад, історія), теоретичні соціальні (наприклад, антропологія – “суспільно-теоретичні”), технічні (наприклад, клінічна медицина – “точні, прикладні”), прикладні соціальні науки (наприклад, педагогіка, управління в соціальній сфері – “суспільно-прикладні”). Кожна з цих груп дисциплін має свою характеристику щодо спрямованості, стратегій, методів і результатів досліджень. Прикладні соціальні науки, до яких відноситься саме управління освітою, виробляють функціональне знання, що є утилітарним (ноу-хау через гуманітарне пізнання), маючи зв'язок із напівпрофесійною практикою. Для вивчення дисциплін цієї групи характерним є виконання досліджень конкретних ситуацій (кейсів), результатом яких є певні протоколи і процедури [4, с. 47]. Таке розуміння прикладного значення педагогіки та управління у соціальній сфері зумовлює одну зі світових тенденцій дослідження управління освітою – поширене використання кейс-досліджень. Кейс-дослідження – це поглиблене вивчення проблеми в одній чи кількох реальних ситуаціях протягом певного періоду часу. Для збору емпіричних даних використовується комбінація таких методів, як інтерв'ю, особисті спостереження, аналіз документів. Перевага цієї методологічної стратегії дослідження полягає у здатності встановлювати широкий спектр соціальних, культурних і політичних чинників, потенційно пов'язаних із проблемою дослідження. За своєю природою кейс-дослідження можуть бути позитивістськими (для тестування гіпотез) чи інтерпретативними (для побудови теорій). Аналіз кейсів має тенденцію бути якісним за своєю природою, проте значно залежить від контексту ситуації, яка досліджується. Тому результати одного кейс-дослідження можуть виявитися недостатніми для узагальнення в інших ситуаціях. Позбутися цього недоліку дозволяє використання багатокейсових дизайнів дослідження. Рівень узагальненості висновків зростатиме завдяки повторенню досліджень і зіставленню результатів аналізу інших кейсів. На нашу думку, для досліджень проблем управління освітою, що вивчають процеси управління у відкритих імовірнісних освітніх системах, для яких характерним є невизначеність результатів і наявність процесів самоорганізації, використання цього типу стратегій досліджень може бути дійсно особливо результативним. Тому доцільно застосовувати таку форму дослідження у вітчизняній дослідній практиці.

Іншим перспективним напрямом організації і проведення наукових досліджень є поширення світової практики здійснення порівняльних досліджень освітніх систем інших країн, тенденцій і проблем їх розвитку. Такі дослідження відносяться до галузі “міжнародна освіта”. Серед різних питань цих досліджень вивчаються і проблеми управління закладами освіти. Майкл Седлер, один із засновників порівняльних освітніх досліджень, відзначав важливість їх через усвідомлення недоліків та переваг вітчизняної системи освіти [10, с. 312]. У вітчизняній практиці таких досліджень небагато, проте вони дійсно є важливими. Для України, як і для інших країн пострадянського простору, характерним є проведення досліджень, спрямованих на вивчення освітніх систем конкретної країни. Прикладом таких досліджень є дисертація С. Бурдіної, присвячена розгляду системи підготовки магістрів управління освітою у ЗВО США [1], і праця О. Калініної, в якій описана система управління якістю освіти у ЗВО США [5]. У світовій дослідній практиці, навпаки, поширення набувають дослідження групи країн, сфокусовані на розкритті конкретної проблеми освіти, на пошуку ефективних шляхів її вирішення. Такі наукові дослідження дійсно потребують значних людських, фінансових, часових ресурсів, а також подолання культурних, політичних і мовних перешкод. У світовій практиці такі дослідження проводять колективи авторів звичайно у межах проєктів міжнародних асоціацій, громадських організацій, дослідних центрів при університетах. Поширення практики комплексних досліджень є ще однією світовою тенденцією організації і проведення досліджень у галузі управління освітою.

Отже, сучасними світовими тенденціями організації і розвитку методології досліджень, які необхідно враховувати під час вітчизняної дослідної діяльності в галузі управління освітою, є взяття за основу мультипарадигмального та міждисциплінарних підходів, використання суб'єктивістських методів; підвищення

уваги до ретельного обґрунтування методологічної стратегії та опису методів отримання і обробки результатів дослідження; застосування різних дизайнів досліджень і поширення таких форм, як кейс-дослідження; порівняльні дослідження проблем управління освітою у різних групах країн; колективні дослідження.

Використана література:

1. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.
2. Бхаттачарджи А., Ситник Н. І. Методологія і організація наукових досліджень: дослідження в соціально-економічних науках : навч. посіб. НТУУ «КПІ». Київ : [б. в.], 2016. 159 с.
3. Івахненко С. В., Конбер Дж. Підходи вчених США до методології науки: план вивчення з метою реформування досліджень бізнесу в Україні. *Наук. записки НаУКМА. Економічні науки*. 2015. Т. 172. С. 33–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMAe_2015_172_9.pdf (дата звернення: 24.11.2020).
4. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. Под. ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсона ; пер. с англ. М. Л. Ваховского, И. В. Разнотовского. Луганск : Изд-во «ФОРМ Сабова А. М.», 2015. 380 с.
5. Калініна О. Г. Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 21 с.
6. Пригожин А. І. Методи розвитку організацій. Москва : МЦФЭР, 2003. 863 с.
7. Сич Т. В. Розвиток методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2020. 761 с.
8. Becher T., Trowler P. R. *Academic Tribes and Territories Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2-nd edition. Buckingham Society for Research into Higher Education, Open University Press. 2001. 238 p.
9. Morgan G. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*. 1980. Vol. 25, № 4. P. 605–622.
10. Sadler M. How Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education? Reprinted 1964 in *Comparative Education Review*. Vol. 7, № 3. P. 307–314.

References:

1. Burdina S. V. Systema pidhotovky mahistriv upravlinnia osvitoiu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh SShA [The system of training masters of education management in higher education institutions of the United States] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka. Luhansk, 2008. 20 s. [in Ukrainian].
2. Bkhattacherdzhy A., Sytnyk N. I. Metodolohiia i orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: doslidzhennia v sotsialno-ekonomichnykh naukakh [Methodology and organization of scientific research: research in the socio-economic sciences] : navch. posib. / NTUU «KPI». Kyiv : [b. v.], 2016. 159 s. [in Ukrainian].
3. Ivakhnenkov S. V., Konber Dzh. Pidkhody vchenykh SShA do metodolohii nauky: plan vyvchennia z metoiu reformuvannia doslidzhen biznesu v Ukraini [Approaches of US scientists to the methodology of science: a study plan for reforming business research in Ukraine]. *Nauk. zapysky NaUKMA. Ekonomichni nauky*. 2015. T. 172. S. 33–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMAe_2015_172_9.pdf (data zvernennia: 24.11.2020). [in Ukrainian].
4. Issledovanie po sravnitel'nomu obrazovaniiu: podkhody i metody. (2015) [Research on Comparative Education: Approaches and Methods]. Pod. red. M. Breiia, B. Adamsona, M. Meisona ; per. s angl. M. L. Vakhovskogo, I. V. Raznotovskogo. Lugansk : Izd-vo «FOP Sabov A. M.». 380 s. [in Russian].
5. Kalinina O. H. Systema upravlinnia yakistiu osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh SShA [The quality management system of education in higher education institutions in the United States] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka». Starobilsk, 2015. 21 s. [in Ukrainian].
6. Prigozhin A. I. Metody razvitiia organizatsii [Methods of organization development]. Moskva : MTcFER, 2003. 863 s. [in Russian].
7. Sych T. V. Rozvytok metodolohii doslidzhennia problem upravlinnia osvitoiu v istorii vitchyznianoї pedahohichnoi nauky (druga polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Development of research methodology of education management problems in history of domestic pedagogical science (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. Kharkiv : Vyd-vo : Ivanchenka I. S., 2020. 761 p. [in Ukrainian].
8. Becher Tony, Trowler Paul R. *Academic Tribes and Territories Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2-nd edition. Buckingham Society for Research into Higher Education & Open University Press. 2001. 238 p.
9. Morgan G. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*. 1980. Vol. 25, № 4. P. 605–622 [in English].
10. Sadler M. How Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education? Reprinted 1964 in *Comparative Education Review*. Vol. 7, № 3. P. 307–314 [in English].

Sych T. V., Mykhailiuk M. I. Global trends in the organization and methodology of research on education management problems

The article considers current global trends in the organization and methodology of research on the problems of education management. Awareness of these trends, taking them into account in the organization of domestic research activities is an important condition for the development of methodological knowledge and effectiveness of domestic research in the field of education management and integration of domestic science into the world scientific space.

The trend in research methodology in the world practice regarding the development and use of various types of research strategies by scientists, careful justification of the methodology and description of methods for obtaining and processing research results is revealed. The essence of the philosophical paradigms of the twentieth century, on which modern methodological paradigms are grouped, is revealed. Radical-humanistic, radical-structuralist, functionalist and interpretive methodological paradigms used in world research practice are characterized. It is determined that a holistic and multifaceted understanding of social phenomena, which includes education management, requires the recognition and application of a multi-paradigm

approach to research, which is relevant for the analysis of education management problems. The division of scientific disciplines accepted in the United States into four categories into exact / social sciences and theoretical / applied sciences is presented. The characteristics of the groups of these disciplines determine the focus of the topic, methodological strategies and research methods. The features of the direction of research in applied social sciences, which include education management, are outlined. It is found that understanding the applied significance of pedagogy and education management determines the spread of case studies. It also reveals the spread of world practice in the implementation of comparative studies of the problems of managing educational systems in other countries.

Key words: methodology of research, global experience in organizing research, education management, global trends in science, efficiency of scientific research, methodological paradigms, world research practice, research on education management problems.

УДК 378 : 37.01.09

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.32>

Степаненко О. К., Зарубіна А. В., Пономаренко Л. І.

БЕЗПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЄКТІВ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено сутність понять «система безперервної освіти», «безперервна педагогічна освіта», «проєкт», «інноваційний проєкт». Визначено складові (безперервне навчання; компетентність; кваліфікація; потенціал до працевлаштування) та основні принципи розвитку безперервної педагогічної освіти (неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; інноваційність; прогностичність; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни). Встановлено п'ять відносно самостійних підходів у трактуванні принципу безперервності в педагогічній освіті. Сформовано три етапи професійного становлення вчителя, які функціонують в органічній єдності, утворюючи систему: допрофесійна підготовка, професійна освіта, післядипломна освіта. Зазначено, що інноваційна політика як інструмент управління розвитком закладів післядипломної педагогічної освіти є вирішальним фактором інноваційної діяльності, одним із важливих елементів інноваційного процесу у вищій школі, який реалізується через інноваційні проєкти. Узагальнюючи теоретичні джерела виділено, що основу і зміст інноваційних освітніх проєктів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесення новотворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Наведено у якості державних ініціатив чотири інноваційних проєкти: освітній округ «Науково-навчальний комплекс (ННК) багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» (Кременчуцький регіон), регіональні конкурси продуктів інноваційної діяльності, «Створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом запровадження кредитно-модульної форми навчання» (Харківський регіон). З метою управління безперервною педагогічною освітою як інноваційним проєктом соціально-економічного розвитку регіону розроблено комплекс стратегій її модернізації (Стратегія розвитку педагогічної освіти в університетах різних типів; Стратегія університетизації (Universitisation) безперервної педагогічної освіти; Стратегія відповідальності за розвиток професійної педагогічної освіти; Стратегія створення соціальних інвестицій; Стратегія відповідності Концепції розвитку педагогічної освіти; Стратегія інноваційно-орієнтованого розвитку; Стратегія використання форсайту; Стратегія використання ресурсів ЮНЕСКО), заснований на базових європейських принципах: інноваційні методи викладання і навчання; нові базові знання та навички для всіх; нова система оцінки отриманої освіти; збільшення інвестицій в людські ресурси; розвиток наставництва і консультування; наближення освіти до будинку.

Ключові слова: освіта, безперервна педагогічна освіта, інноваційний проєкт, вчитель, особистісний розвиток, соціально-економічний розвиток.

Вступ. На тлі активних інноваційних процесів, що відбуваються в усіх сферах життя сучасної України, особливо помітним є посилення уваги суспільства до проблем освіти, підвищення її якості та значимості для всіх вікових груп. В першу чергу це стосується педагогічної освіти, яку оголошено пріоритетним напрямком модернізації вітчизняної освіти в цілому. Саме педагогічна освіта має забезпечити формування професійно компетентної особистості педагога, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, усвідомлювати особистісну і суспільну значимість педагогічної діяльності, нести відповідальність за її результати, сприяти соціальній стабільності і розвитку суспільства. Усвідомлення такої місії вимагає перегляду основних напрямків професійної підготовки майбутнього педагога, успішність якої багато в чому залежить від такого найважливішого чинника, як безперервна освіта особистості. Саме ідея «освіта впродовж усього життя» прийнята в якості базової в усіх реалізованих або запланованих реформах освіти. Повною мірою ця ідея належить до освіти вчителя, яка, з одного боку, відповідаючи потребам і запитам розвитку сучасного інформаційного суспільства, набуває статусу особливого механізму громадського і культурного розвитку регіону, з іншого – адекватна специфіці педагогічної діяльності і ролі особистості вчителя в педагогічному

процесі, які передбачають безперервне збагачення його професійної культури та особистісних якостей відповідно до ідеалів духовності, моральності та гуманістичного професіоналізму.

Метою статті є визначення основних регіональних інноваційних проєктів суспільного розвитку щодо безперервної педагогічної освіти та розробка комплексу стратегій її модернізації, яка заснована на базових європейських принципах.

Виклад основного матеріалу. Система безперервної освіти трактується як створення послідовних стратегій з метою забезпечення освітніх і навчальних можливостей для всіх людей впродовж усього життя. Частиною системи безперервної освіти є система безперервної професійної освіти (підготовки спеціаліста), яка включає [6, с. 130]:

- безперервне навчання – навчальну діяльність, що здійснюється впродовж усього життя для розвитку компетентності і кваліфікації;

- компетентність – знання, навички та виробничий досвід, що застосовуються і удосконалюються в конкретних умовах;

- кваліфікацію – офіційне вираження технічних або професійних навичок працівника, які визнаються на міжнародному, національному або галузевому рівні;

- потенціал до працевлаштування – рівень універсальних компетентностей і кваліфікацій, які підсилюють потенціал людини у використанні наданих освітою можливостей для отримання гідної роботи і закріплення на ній, досягнення прогресу на підприємстві і в своїй діяльності, а також для подолання проблем, викликаних змінами в технологіях та умовах на ринку праці.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває Концепція розвитку педагогічної освіти, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку безперервної педагогічної освіти в Україні [8].

Основними принципами розвитку безперервної педагогічної освіти визначено: неперервність, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, інноваційність, прогностичність, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни.

На основі аналізу сучасних досліджень Н. Г. Калінікова виокремлює п'ять відносно самостійних підходів у трактуванні принципу безперервності в педагогічній освіті.

Перший підхід розглядає безперервну педагогічну освіту як «єдність формальної (інституційної) освіти і неформальної (самоосвіти), як створення широких умов для безперервного саморозвитку особистості педагога [4, с. 187].

Другий підхід розглядає безперервність як «націленість всіх елементів освітньої системи на цілісну особистість, що розвивається, проте в межах цього підходу принцип безперервності освіти змішується з принципом особистісної орієнтації, губиться в ньому [4, с. 187].

Третій підхід «ототожнює безперервність педагогічної освіти з її наступністю, з відсутністю розривів в окремих її ступенях [4, с. 188]. Цей підхід найчастіше використовується у публікаціях з проблеми безперервної педагогічної освіти.

Четвертий підхід «ототожнює безперервність педагогічної освіти з її адаптивністю [4, с. 188]. У центр цього підходу ставиться не сама сутність безперервності, оскільки вона є одним із засобів її реалізації.

П'ятий підхід «ототожнює безперервну педагогічну освіту з єдністю загального та професійного компонентів в підготовці вчителя, що покликане забезпечити єдність цілей соціалізації і професіоналізації, розвитку особистісних і професійних якостей, ключових, базових і функціональних компетентностей вчителя [4, с. 189].

Таким чином, за Н. Г. Калініковою, розглядаємо безперервну педагогічну освіту як один із засобів реалізації особистісної парадигми педагогічної освіти, що представляє собою систему умов для забезпечення безперервності професійно-особистісного розвитку вчителя, а саме наступність всіх ступенів професійно-педагогічної підготовки і підвищення кваліфікації; єдність формальної і неформальної професійно-педагогічної самоосвіти; єдність загальної і професійно-педагогічної освіти; безперервне оновлення всіх елементів системи педагогічної освіти у відповідності до мінливих умов життя.

Зауважимо, що науковець Г. Матушанський зазначає наступні принципи проєктування системи безперервної педагогічної освіти: принцип безперервності підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителя, в свою чергу, обумовлює принцип ступінчастості безперервної освіти (послідовного сходження від низьких кваліфікаційно-посадових рівнів до вищих); принцип поєднання безперервності і дискретності обумовлений тим, що в процесі безперервної освіти періоди самоосвіти чергуються з періодами інституціалізованої освіти; принцип індивідуалізації [7, с. 40].

Учений М. М. Піскар'єв відносить до числа основних принципів проєктування системи безперервної педагогічної освіти також принцип демократизму (дозволяє передбачити можливість доступу до різних організаційних форм навчання); принцип горизонтальної інтеграції (передбачає можливість отримання освіти в державних структурах і за їх межами); принцип інституціалізації (відображає необхідність створення нових інституціалізованих форм системи); принцип релевантності (забезпечує значущість безперервної освіти); принцип вибірковості (забезпечує можливість вибору особистістю навчальних програм, форм і видів безперервного навчання) [10].

Уважаємо необхідним при проєктуванні системи безперервної педагогічної освіти принцип варіативності у виборі засобів взаємодії суб'єктів навчального процесу, який вимагає такої організації професійної діяльності, яка відповідала б запитам самої особистості і суспільства. Засоби відбираються в залежності від мети і стратегічних завдань взаємодії. Основне правило взаємодії – ціннісно-сміслова рівність суб'єктів. Отже, під принципом будемо розуміти науково-обґрунтовані вимоги, що впливають із закономірностей і забезпечують успішне досягнення проєктованих цілей системи безперервної педагогічної освіти.

У межах безперервної педагогічної освіти розглядають три етапи професійного становлення вчителя, які функціонують в органічній єдності, утворюючи систему: допрофесійна підготовка, професійна освіта, післядипломна освіта.

Допрофесійна підготовка. Формування педагогічної освіченості, культури та ідеології учнів профільних класів педагогічної спрямованості ми розглядаємо як управління процесом розвитку особистості через включення її в сформовану культуру, соціальні відносини, що розвиває особистісно-орієнтований навчально-виховний процес. Виокремлення педагогічної освіченості, культури та ідеології як атрибутивної властивості сучасного випускника профільного класу педагогічної спрямованості загальноосвітньої школи є результатом широкої інтеграції багатьох видів освітньої діяльності та інноваційних змін в освіті: систематизація, проєктування, моделювання, інформаційна обробка та ін.

Основною формою залучення до педагогічних знань є курси за вибором, що інтегрують область предметних знань (наприклад, української мови, математики або фізики) з областю їх педагогічної інтерпретації в школі. Цікавим прикладом може бути елективний курс з математики, пов'язаний з розділом «Доказ теореми Пуанкаре». З одного боку, компонентом знаннєвої парадигми є сама теорема, способи її доказу, з іншого – це особистості математиків (Пуанкаре, Лобачевський та ін.), які (крім того, що були чудовими математиками) були і справжніми педагогами з високою людською та педагогічною культурою.

Професійна освіта. Безперервність професійної педагогічної освіти пов'язана з інтеграцією діяльності освітніх установ в умовах мережевої взаємодії, які створюють відкритий освітній простір, здатний задовольнити освітні потреби педагогів. Кожен з етапів безперервної педагогічної освіти має свою мету, завдання, спрямованість, реалізується різними освітніми установами через різноманітні форми діяльності, забезпечують мотивований вибір педагогічної професії, професійне становлення майбутнього педагога і його професійний розвиток.

Післядипломна освіта. У закладах післядипломної педагогічної освіти впроваджуються нові навчальні курси підвищення кваліфікації, інтерактивне навчання в малих групах слухачів, створено пункти дистанційної освіти тощо. Сприяє підвищенню фахового рівня педагогів упровадження в закладах післядипломної педагогічної освіти різноманітних форм навчання дорослих, зокрема таких, як рольові та ділові ігри, тренінги, діалого-дискусійні методи, проєктна діяльність, метод кейсів тощо [5, с. 112].

З метою оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти науковцями і методистами закладів розроблено і запроваджено на курсах нові навчальні плани і програми підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів: Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (30 програм), Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти (11 програм), Кримський республіканський і Миколаївський обласні інститути ППО відповідно 8 і 2 програми [5, с. 114].

Особливу увагу у навчальних планах приділено питанням запровадження нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти, інклюзивного навчання, нових державних стандартів загальної початкової і базової та повної загальної середньої освіти, сучасних технологій роботи з обдарованими учнями. Значна увага надається створенню єдиної інформаційної мережі установ та закладів освіти впровадженню інноваційних освітніх проєктів в управлінську діяльність та навчально-виховний процес [6].

Заклади післядипломної педагогічної освіти активно співпрацюють з міжнародними установами, організаціями і беруть активну участь у міжнародних науково-практичних заходах (конференціях, семінарах, виставках і круглих столах) із залученням керівників різних міжнародних організацій, відомих учених та експертів. На сьогодні реалізується понад 60 міжнародних інноваційних освітніх програм і проєктів. Заклади післядипломної педагогічної освіти співпрацюють з колегами з Болгарії, Великої Британії, Данії, Індонезії, Італії, Канади, Росії, Румунії, Молдови, Грецької Республіки, Словаччини, США, Туреччини, Угорщини, Франції, Чехії, Швеції тощо [11, с. 65].

Відмітимо, що інноваційна політика як інструмент управління розвитком закладів післядипломної педагогічної освіти є вирішальним фактором інноваційної діяльності, одним із важливих елементів інноваційного процесу у вищій школі, що реалізується через інноваційні проєкти.

Розробка і реалізація стратегічних інноваційних проєктів, впровадження цифрових ресурсів вимагають розвитку регіональної системи безперервної педагогічної освіти у випереджаючому режимі на основі відомих принципів освіти дорослих, актуальність яких в цих умовах лише зростає – випереджаючого навчання; використання життєвого досвіду; елективності навчання; актуалізації результатів навчання; пріоритетності самостійного навчання.

На думку Н. П. Стрілковської, інноваційний проєкт – основна форма організації інноваційної діяльності і реалізації інноваційної політики вищого навчального закладу. Це комплекс заходів в межах повного інноваційного циклу, спрямований на створення конкретного інноваційного продукту чи послуги. В сучасному

розумінні проєкт – це те, що змінює наш світ. Інноваційний освітній проєкт – це проєкт, реалізація якого дозволить створити нові або модернізувати існуючі навчальні технології, продукти, обладнання, навчально-методичне забезпечення і засоби інформатизації навчально-освітнього процесу, структурні та інфраструктурні нововведення в сфері освіти, а також надавати нові освітні послуги і готувати спеціалістів, яких потребує ринок праці [12].

З нашої точки зору, найточнішим трактуванням інноваційного проєкту виступає чітка орієнтація на результативність заходів щодо створення нових або модернізації існуючих навчальних технологій, продуктів, обладнання, необхідність їх досягнення у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення.

Основу й зміст інноваційних освітніх проєктів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесення новостворених у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Інноваційну та проєктно-впроваджувальну діяльність поєднують, тому що вони мають на меті оновлення педагогічного процесу. Проте інноваційна діяльність не зводиться тільки до застосування інновацій, а охоплює і процес їхнього розроблення, дослідно-експериментальної перевірки, тоді як проєктно-впроваджувальна діяльність дає відповіді на питання: які «новостворення» вибрати та як їх ефективно «вносити» у педагогічний процес [3].

У якості державних ініціатив запущено інноваційні проєкти, з яких розглянемо чотири: освітній округ «Науково-навчальний комплекс (ННК) багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» (Кременчуцький регіон), регіональні конкурси продуктів інноваційної діяльності, «Створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом запровадження кредитно-модульної форми навчання» (Харківський регіон).

Комплексний характер проєктування безперервності профільно-професійної освіти регіону в межах інноваційного розвитку соціально-економічних систем забезпечує творче начало особистості як умову і результат самоорганізації на засадах освітньої перспективи. Інноваційний соціально-економічний характер розвитку території при цьому набуде тенденції виходу з кризи, руху до стану особистісної гармонії з самим собою, регіоном, життям. Так, наприклад, до складу освітнього округу «Науково-навчальний комплекс (ННК) багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» увійшли освітні заклади Кременчуцького регіону (всього – 26), засновані на різних формах власності [1].

Поетапне упровадження в практику регіону освітнього округу «Науково-навчальний комплекс багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» передбачає [2]:

- початковий етап («зародження») (2011–2013 рр.) – створення робочої структури ННК, встановлення основного і допоміжних процесів та сфери управління; встановлення сфери інноваційного розвитку ННК, розробка моделей, підходів до критеріїв, умов функціонування, структури локальних експериментів;

- етап «становлення 1» (2013–2015 рр.) – концептуалізація розвитку ланок структури ННК, встановлення основного і допоміжних процесів та сфери управління для окремих ланок та вироблення регуляторної політики; встановлення сфери інноваційного розвитку для учасників ННК, теоретична розробка моделей, критеріїв, умов функціонування, здійснення локальних експериментів, впровадження новацій;

- етап «становлення 2» (2015–2016 рр.) – ННК «розуміє себе» і «свідомо діє» в напрямі мети. Діють критерії самооцінки розвитку складної системи поелементно. Діє спорадична саморегуляція і самокоординація діяльності між членами ННК і в середині структур, яка потребує наукової підтримки;

- етап розвитку (лінійне зростання) – «поява інновацій – 1 (виконавців)» (2016–2022 рр.);

- етап розквіту – «поява інновацій-2 (освітній продукт – творча особистість школяра-студента)+вторинне зародження» (2022–2024 рр.);

- етап саморозвитку (нелінійне зростання – логістична крива Фернхюльста) – «поява інновацій-2 – самоорганізація процесу» – 2024 – до наповнення новою якістю – до 2033 року.

Тож, відповідно до обраної стратегії на Кременчуччині відбувається створення реальних освітніх та наукових цінностей, що відповідатимуть викликам часу та забезпечуватимуть соціально-економічну систему регіону проєктивно-продуктивними кроками навчання з наданням усім зацікавленим нової педагогічної освіти.

Одним із механізмів поширення інноваційного досвіду є регіональний конкурс продуктів інноваційної діяльності, заснований обласними державними адміністраціями. Інший механізм трансляції освітнього нововведення – його подання на науково-практичних конференціях, у т.ч. у формі публікацій: так, частка педагогів, які беруть участь у регіональних науково-практичних конференціях пам'яті народного вчителя В. О. Сухомлинського, щорічно збільшується на 15–20%. Зростає активність публікації педагогів-учасників ННК і у фахових наукових виданнях; актуалізація освітнього запиту з боку педагогічних працівників на підвищення кваліфікації з метою отримання компетенцій, необхідних при введенні новацій в освітню діяльність [12].

Харківською академією неперервної освіти з 2008 року впроваджується пілотний інноваційний програмно-цільовий проєкт «Створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом запровадження кредитно-модульної форми навчання». Метою проєкту є покращення якості

підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти та забезпечення на цій основі неперервного, мобільного розвитку педагогів, підвищення результативності післядипломної педагогічної освіти, і, як результат, посилення конкурентоспроможності всієї регіональної системи освіти. Згідно з програмою дослідження за пілотним проектом були визначені такі організаційно-педагогічні умови запровадження системи неперервної освіти педагогів: уведення кредитно-модульної системи навчання, пролонгованої впродовж усього міжкурсового (міжатаестаційного) періоду; диверсифікація організаційних форм підвищення кваліфікації, створення для педагогічних працівників відповідних умов для вибору змісту і форм навчання; модернізація та оновлення навчальних програм, навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації; вдосконалення варіативної складової навчальних планів і програм курсів підвищення кваліфікації; модернізація методів і форм навчання педагогічних працівників; осучаснення навчально-матеріальної бази академії; вдосконалення мережної взаємодії та активізація співпраці інституту з районними (міськими) методичними кабінетами (центрами); створення для педагогів можливостей постійно працювати в мережі Інтернет; організація дистанційного навчання; використання засобів стимулювання неперервного навчання та формування відповідних мотивацій (індивідуальний навчальний план, залікова книжка на термін навчання за кредитно-модульною системою післядипломної педагогічної освіти тощо); розробка й запровадження різних форм моніторингу успішності навчання педагогів у системі неперервної освіти [9].

Враховуючи вищезазначене, одним із головних завдань педагогічної освітньої політики України є гарантія якісної та доступної освіти для всіх громадян країни, міжнародна взаємодія та співпраця у галузі освіти та науки. Тому з метою управління безперервною педагогічною освітою як інноваційним проектом соціально-економічного розвитку регіону нами розроблений комплекс стратегій її модернізації, заснований на базових європейських принципах: інноваційні методики викладання і навчання; нові базові знання та навички для всіх; нова система оцінки отриманої освіти; збільшення інвестицій в людські ресурси; розвиток наставництва і консультування; наближення освіти до будинку.

Стратегія розвитку педагогічної освіти в університетах різних типів. Преактивний університет поєднує ознаки дослідницького, інноваційного та підприємницького типів університету: проектування процесу професійної підготовки на основі толерантності, демократії, прав особистості, соціальної підтримки, безпеки, різноманіття градуальних програм (магістерські, докторські, постдокторантура) на основі прогресивного досвіду проектування систем, моделей педагогічної освіти. Формування інноваційної системи в галузі управління педагогічною освітою складають особливу категорію комплексних інноваційних проектів ряду асоціацій: The Australian Teacher Education Association (ATEA); The American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE); Comparative and International Education Society (CIES); International Society for Technology in Education (ISfTE); Universities Council for the Education of Teachers (UCET); European Teacher Educational Network (ETEN); International Society for Teacher Education (ICET); The Center for the Study of Teaching and Policy - consortium of several major universities: Stanford University, University of Michigan, University of Pennsylvania, and University of Washington (lead institution).

Стратегія університетизації (Universitisation) безперервної педагогічної освіти: політика в підготовці педагогічних кадрів і взаємини з автономією ЗВО. Багаторівневе утворення відкриває нові можливості підготовки педагогів саме в університетському сегменті вищої освіти: проектування науково обґрунтованої освітньої політики в галузі педагогічної освіти; педагогічна освіта в університеті – це відкрита динамічна система: створення професійних, дослідницьких спілок з розвитку педагогічної освіти; наявність моніторингу та аналізу розвитку педагогічної освіти в університеті; менеджмент знань (управління знаннями) в розвитку педагогічних наук і педагогічної освіти; педагогічна освіта як компонент глобального простору підготовки педагогів в університетському сегменті освіти; домінуючі функції освітньої і дослідницької діяльності в підготовці педагогів в університетському сегменті освіти; нова професійна культура педагогів освітніх установ різних типів: початкової та середньої професійної освіти, університетів, що реалізують програми педагогічної освіти.

Стратегія відповідальності за розвиток професійної педагогічної освіти. Розширення простору професійної педагогічної освіти – пріоритет підготовки педагога загальної освіти, педагогічних працівників середньої професійної освіти, науково-педагогічних кадрів ЗВО. Підвищення професійного рівня та кваліфікації працівників професійної педагогічної освіти – розробка авторських і корпоративних освітніх програм.

Стратегія створення соціальних інвестицій. Проектування освітніх програм для навчальної міграції. Визначення головних проблем в сфері додаткової педагогічної освіти з урахуванням ситуації в освіті дорослих. Розробка великомасштабних проектів додаткової педагогічної освіти: освіта педагогів з урахуванням різноманіття культур; узагальнення нових ідей, досвіду та результатів досліджень освіти педагогів в умовах розвитку економіки знань; соціально-економічна роль університетів.

Стратегія відповідності Концепції розвитку педагогічної освіти. Відповідність Концепції розвитку педагогічної освіти на основі методів фокус-груп, Дельфі, експертних оцінок, методів розвитку цілісності професійного педагогічного простору. Основні завдання держави у якості гаранта педагогічної освіти високого рівня складаються у здійсненні фундаментальних академічних досліджень (творча); в професійній підготовці фахівців (педагогіко-прикладна); в поширенні знань серед населення (просвітницька, загальноосвітня); в поширенні культурних цінностей (культурологічна).

Стратегія інноваційно-орієнтованого розвитку. Інноваційні ідеї, актуальні для розвитку безперервної освіти в педагогічному університеті. Ознаками інноваційно-орієнтованого розвитку професійної педагогічної освіти є: інформаційні потоки, глобальна економіка, глобальна культура, освіта впродовж усього життя, світовий ринок праці, можливість пересування для всіх, відповідність до мінливого суспільства, відкриті плани, нові мережеві спільноти та ін. Отже, система вищої педагогічної освіти, в свою чергу, потребує оновлення цілей і цінностей професійної освіти, вимагає інноваційних підходів до досягнення ефективності підготовки вчительських кадрів.

Стратегія використання форсайту. Серед ідей, які закладаються в основу сучасної освітньої стратегії, виділяються концепції форсайту і освітніх кластерів. Освітній форсайт – це специфічний метод прогнозування та планування, управління знаннями. Пріоритети форсайту є орієнтирами для становлення педагогічних інститутів міст як базових вузів регіонів в інноваційному розвитку безперервної професійної педагогічної освіти. Саме форсайт дає практичну можливість розробляти найбільш актуальні освітні, наукові, інноваційні, соціальні перспективні проблеми, вирішення яких необхідне для побудови системи безперервної професійного педагогічної освіти в регіоні з урахуванням положень Стратегії соціально-економічного розвитку окремих регіонів України.

Стратегія використання ресурсів ЮНЕСКО. Створення у базових регіональних вузах кафедр ЮНЕСКО із інноваційної модернізації безперервної педагогічної освіти; створення центрів із підготовки управлінських і педагогічних кадрів з використанням ресурсів ООН, ЮНЕСКО (тема ЮНЕСКО «Форсайт і передбачення»); створення територіальних центрів із підготовки педагогічних кадрів в рамках програм ЮНЕСКО.

Висновки. Таким чином, реалізація будь-якого інноваційного проекту суспільного розвитку значуща не лише самим процесом, управлінням і забезпеченням умов його реалізації, а також і ефективним використанням отриманих результатів в освітньому процесі (в конкретному випадку – у допрофесійній підготовці, професійному та післядипломному навчанні педагогічної спрямованості). У результаті для подальшого розвитку безперервної педагогічної освіти можна виділити такі теоретичні положення:

- основними ознаками цілісної характеристики безперервної педагогічної освіти є багатоетапність, додатковість, маневреність, спадкоємність, інтегративність і гнучкість;
- соціальне значення безперервної педагогічної освіти визначається як функціями освіти в суспільстві взагалі, її складною детермінованістю безлічі факторів, так і ставленням людини до неї, сприйняттям освіти з позиції особистих інтересів і потреб;
- безперервну педагогічну освіту необхідно розуміти як умову інноваційного соціально-економічного розвитку і збагачення особистості, як умову успішного поєднання потреб особистості людини і суспільства;
- педагогічна освіта одночасно безперервна і дискретна, при цьому її рівні, будучи дискретними, являють собою ієрархічні шаблі безперервного розвитку особистості;
- умовою безперервності педагогічної освіти є спадкоємність досягнутих теоретичних знань і професійного досвіду, що представляють собою на кожному новому освітньому етапі основу для досягнення наступного рівня розвитку;
- реалізація безперервної педагогічної освіти веде до розвитку і задоволенню потреб особистості в освіті, які об'єднують потреби у трудовій діяльності, духовній культурі, суспільно-політичній та професійно-педагогічній діяльності, спілкуванні тощо, і передбачає не тільки зростання професійно-педагогічної кваліфікації, а й оволодіння особистістю філософською, політичною, художньою, педагогічною культурою та підвищення її соціальної активності; вирішує завдання відтворення професійно-педагогічних кадрів, що задовольняють потреби держави.

Використана література:

1. Бобер І. М. Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу. *Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу: зб. наук. пр. Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кременчук: ПП Щербатих, 2013. С. 10–12.
2. Бобер І. М. Проект «Профільна освіта регіону» – діє на Кременчуччині. *Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. пр. Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава: ПОШПО, 2014. Вип. 6. С. 268–272.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Калиникова Н. Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 186–189.
5. Клясен Н. Л. Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах реалізації національної стратегії розвитку освіти в Україні. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 110–116.
6. Локшина О. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3–4. С. 127–132.
7. Матушанский Г. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей. *Alma mater*. 2000. № 11. С. 40–45.
8. Наказ міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776 «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 16.08.2021).
9. Олійник В. Система післядипломної педагогічної освіти України: стратегія розвитку. *Освіта на Луганщині: науково-методичний журнал*. 2009. № 2 (31).

10. Пискарев Н. Н. Непрерывная подготовка учителей основ безопасности жизнедеятельности к обучению школьников безопасности дорожного движения: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2002. 192 с.
11. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону: монографія. Кременчук: ПП Шчербатыкх, 2006. 456 с.
12. Стрілковська Н. П. Інноваційний проєкт як форма реалізації інноваційної політики вищого навчального закладу. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/11268/1/35.pdf> (дата звернення: 15.08.2021).

References:

1. Bober I. M. (2013) Vid innovatsiinoho zmistu i tekhnolohii osvity do innovatsiinoho prohresu [From innovative content and educational technologies to innovative progress]. Vid innovatsiinoho zmistu i tekhnolohii osvity do innovatsiinoho prohresu: zb. nauk. pr. Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii. Kremenchuk: PP Shcherbatykh, 10-12 [in Ukrainian].
2. Bober I. M. (2014) Proekt «Profilna osvita rehionu» – diie na Kremenchuchchyni [The project "Profile education of the region" – operates in the Kremenchug region]. Tekhnolohii intehratsii zmistu osvity: zb. nauk. pr. Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii. Poltava: POIPPO, 6, 268-272 [in Ukrainian].
3. Dychkivska I. M. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav, 352 s. [in Ukrainian].
4. Kalynykova N.H. (2005) Nopreryvnoe pedahohicheskoe obrazovanye kak paradyhma [Continuing pedagogical education as a paradigm.]. Znanye. Ponymanye. Umenye [Knowledge. Understanding. Skill], 3, 186-189 [in Russian].
5. Kliashen N. L. (2013) Diiialnist zakladiv pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh realizatsii natsionalnoi stratehii rozvytku osvity v Ukraini [Activities of institutions of postgraduate pedagogical education in the conditions of realization of the national strategy of development of education in Ukraine]. Pedahohichniy almanakh [Pedagogical almanac], 20, 110-116 [in Ukrainian].
6. Lokshyna O. (2018) Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevropeizatsii Ukrainy [Quality of High Education provision in terms of europeanisation of Ukraine]. Nopreryvna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continuing Professional Education: Theory and Practice], 3-4, 127-132 [in Ukrainian].
7. Matushanskyi H. (2000) K kontseptualnym osnovam systemy nepreryvnoho obrazovanyia vuzovs'kykh prepodavatelei [On the conceptual foundations of the system of continuing education of university teachers]. Alma mater, 11, 40-45 [in Russian].
8. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on approval of the concept of development of pedagogical education № 776 (2018, July 16). Reteved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
9. Oliinyk V. (2009) Systema pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity Ukrainy: stratehiia rozvytku [The system of postgraduate pedagogical education of Ukraine: development strategy]. Osvita na Luhanshchyni : naukovy-metodychnyi zhurnal [Education in Luhansk region: scientific and methodical magazine], 2 (31) [in Ukrainian].
10. Pyskarev N.N. (2002) Nopreryvnaia podhotovka uchyteliei osnov bezopasnosti zhyznediatelynosti k obucheniyu shkolykov bezopasnosti dorozhnoho dvizhenyia [Continuous preparation of teachers of basics of life safety for training of school students of road safety]: dys. ... kand. ped. nauk. Tula, 192 s. [in Russian].
11. Samodryn A.P. (2006) Formuvannia navchalno-osvitnoho prostoru rehionu [Formation of educational space of the region]. Kremenchuk : PP Shcherbatykh, 456 s. [in Ukrainian].
12. Strilkovska N. P. Innovatsiyni proekt yak forma realizatsii innovatsiynoi polityky vyshchoho navchalnoho zakladu [Innovative project as a form of implementation of innovation policy of a higher educational institution]. Reteved from: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/11268/1/35.pdf> [in Ukrainian].

Stepanenko O. K., Zarubina A. V., Ponomarenko L. I. Continuous pedagogical education in the context of innovative projects of social development

The article highlights the essence of the concepts «system of continuing education», «continuing pedagogical education», «project», «innovative project». The components (continuing education; competence; qualification; employment potential) and basic principles of continuing pedagogical education (continuity; combination of national educational traditions and the best world experience; innovation; predictability; flexibility in responding to social change) are identified. Five relatively independent approaches to the interpretation of the principle of continuity in teacher education have been established. Three stages of professional development of a teacher are formed, which function in organic unity, forming a system: pre-professional training, professional education, postgraduate education. It is noted that innovation policy as a tool for managing the development of postgraduate pedagogical education is a decisive factor in innovation, one of the important elements of the innovation process in higher education, which is implemented through innovative projects. Summarizing the theoretical sources, it is highlighted that the basis and content of innovative educational projects is innovative activity, the essence of which is to update the pedagogical process, the introduction of innovations in the traditional system, which provides the highest degree of pedagogical creativity. Four innovative projects are presented as state initiatives: educational district «Scientific and educational complex (NPC) of multilevel continuing education» Profile education of the region» (Kremenchug region), regional competitions of innovative products, «Creation of a system of continuous professional development of teachers through credit modular form of education» (Kharkiv region). In order to manage continuing pedagogical education as an innovative project of socio-economic development of the region, a set of strategies for its modernization has been developed; Strategy of compliance with the Concept of development of pedagogical education; Strategy of innovation-oriented development; Strategy of use of foresight; Strategy of use of UNESCO resources), based on basic European principles: innovative methods of teaching and learning; new basic knowledge and skills for all; new system of evaluation of received education; increase investment in human resources; development of mentoring and counseling; bringing education closer to home.

Key words: education, continuous pedagogical education, innovative project, teacher, personal development, socio-economic development.

УДК 378.016:37-025.12-047.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.33>

Стешенко В. В., Слабко В. М.

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ (Обґрунтування специфічних вимог до змісту навчальної дисципліни “Педагогічне проєктування”)

Статтю присвячено обґрунтуванню та визначенню специфічних вимог до змісту навчальної дисципліни, яка має забезпечити формування проєктної компетентності у здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня. Встановлено, що формування проєктної компетентності є загальним завданням професійної підготовки сучасного вчителя. Ця компетентність формується у здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня в процесі вивчення відповідної навчальної дисципліни “Педагогічне проєктування”, зміст якої потребує обґрунтування та визначення специфічних вимог, які можуть забезпечити опанування студентами цієї компетентності.

Визначено, що такими специфічними вимогами є: орієнтація мети і змісту навчання на створення інноваційних педагогічних об'єктів; відображення у змісті навчання завдань, які виконує вчитель під час проєктування педагогічних об'єктів; обмеження переліку об'єктів проєктування об'єктами діяльності вчителя ЗЗСО, якими є малі педагогічні системи (навчальна, виховна, розвивальна тощо) та особливі (суб'єкти освітнього процесу), педагогічні технології й ситуації, навчальні програми, наочні та навчальні посібники, а також освітнє середовище; моделювання окремо двох сторін освітнього процесу – керуючої (вчителя) та керованої (здобувач освіти); включення до змісту системи знань, умінь, практичного досвіду з проєктування та морально-етичних ідей щодо їх застосування.

У результаті запропоновано зміст навчальної дисципліни “Педагогічне проєктування” для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня, який передбачає теми про теоретичні основи, використання методологічних підходів і методів педагогічного проєктування, загальні основи моделювання педагогічних об'єктів, моделювання конкретних технологій навчання, уроків і виховних заходів, педагогічних ситуацій, навчальних програм і посібників, оцінювання та презентацію педагогічних проєктів.

Ключові слова: вимоги до змісту навчальної дисципліни, зміст навчальної дисципліни, педагогічне проєктування, проєктна компетентність.

Мета професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти, як відомо, полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання. У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти підкреслено, що його завданням є забезпечення розвитку здібностей учнів, формування в них навичок здорового способу життя, піклування про їхнє фізичне й психічне здоров'я; формування усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України; утвердження поваги до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формування прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами [16].

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) визначено ключові завдання різних рівнів освіти майбутнього вчителя. Зокрема, завданням другого (магістерського) рівня вищої освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників, здатних вирішувати складні завдання і проблеми навчання, виховання та розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, що характеризуються невідомістю умов і вимог. У Концепції зазначається, що вчитель з освітою другого, магістерського, рівня має бути здатним брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду [12].

У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти також вказано функції та компетентності, якими він має володіти. Однією з таких функцій є організація безпечного та здорового освітнього середовища, яка передбачає проєктувальну компетентність [16].

Потреби в педагогічному проєктуванні, як справедливо зазначає О. Ярошинська [24], виникають у зв'язку з необхідністю конструктивного вирішення протиріч між різноманітними індивідуально-особистісними запитів майбутніх фахівців і обмеженими можливостями освітніх систем і процесів; між сформованими педагогічними процесами і зовнішніми вимогами до цих процесів; між тенденціями розвитку освітніх систем і педагогічних процесів та сформованим традиційним виглядом тієї чи іншої освітньої системи.

Про недостатній рівень володіння вчителями педагогічним проєктуванням свідчать і результати експериментальних досліджень учених. Так, І. Коновальчук було встановлено, що на репродуктивному рівні педагогічним проєктуванням володіє 12,3 % вчителів, на адаптивному – 29,6 %, на локально-моделюючому – 42,7 %, на системно-моделюючому – 15,4 % [11].

Отже, як бачимо, у майбутнього вчителя (педагога) слід цілеспрямовано формувати здатність до проектування осередків навчання, виховання та розвитку учнів. Це здійснюється в межах вивчення здобувачами освіти навчальної дисципліни “Педагогічне проектування”.

Останніми роками з педагогічного проектування для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня з’явилося чимало навчальних посібників, зокрема, посібники Л. Белікової та Н. Ерганової, В. Безрукової, О. Заір-Бек, І. Колеснікової й М. Горчакової-Сібірської, О. Столяренко та О. Столяренко [4; 5; 7; 10; 18] та інших учених.

Аналіз доробків цих та інших учених дав нам можливість з’ясувати, що навчальні посібники з педагогічного проектування загалом відповідають загальнодидактичним принципам і вимогам до змісту. Але сама проектна діяльність у посібниках розглядається здебільшого як науково-дослідна (що можна пояснити, як зазначає О. Слободяник [17], тим, що технологія проектування натеper є одним з найбільш поширених видів дослідницької роботи). Також нами встановлено, що в посібниках досить глибоко розкриваються переважно теоретичні основи соціально-педагогічного проектування і меншою мірою питання, що присвячені практичній проектній діяльності вчителя. Причому, як зазначають учені (зокрема, в роботі [22]), у науковців і методистів усе ще спостерігаються дві крайності: по-перше, зовсім не враховується багатий науковий потенціал сучасних теорій проектування, а дослідження проблем ведуться виключно крізь призму педагогіки; по-друге, здійснюється механічний переніс форм і методів з традиційних галузей проектування (архітектурної, технічної, економічної тощо) у сферу освіти. Слід також зауважити, що кінцевому продукту проектування – створенню моделі педагогічного об’єкта чи процесу – автори статей і укладачі посібників приділяють не досить уваги.

Усе це ускладнює майбутнім учителям оволодіння компетентністю з проектування об’єктів освіти й зумовлює необхідність в обґрунтуванні та визначенні специфічних вимог до змісту навчальної дисципліни “Педагогічне проектування” для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня, яка б забезпечила формування у них проектної компетентності.

Отже, обґрунтування та визначення специфічних вимог до змісту навчальної дисципліни “Педагогічне проектування” для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня є актуальним завданням професійної освіти майбутнього вчителя.

Мета статті – обґрунтування та визначення специфічних вимог до змісту навчальної дисципліни “Педагогічне проектування” для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня на основі особливостей проектної діяльності.

Завдання статті полягали у визначенні вихідних основ змісту навчального курсу та його складових компонентів, які б могли забезпечити формування у здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня проектної компетентності.

Аналіз літератури за порушеною проблемою показав, що для вирішення поставлених завдань є всі передумови. Це, по-перше, наукові доробки Ю. Бабанського, С. Батишева, Дж. М. Бейера та Т. М. Лодехла, В. Бондаря, Б. Гершунського, С. Куна, І. Лернера, М. Скаткіна, С. Смірнова, а також І. Зайченка, Г. Кузьмінського, В. Лозової, Н. Мойсеюк, М. Фіцули, В. Ягупова та ін. учених щодо загальних вимог і критеріїв добору і структурування змісту навчальних дисциплін. По-друге, це праці В. Безрукової, В. Беспалька, В. Докучаєвої, О. Коберника, А. Лігоцького, Є. Лодатко, В. Монахова, М. Роганової, Г. Селевка, А. Ткачука, Г. Щедровицького та інших науковців щодо теоретичних аспектів проектування освітнього процесу та інших педагогічних об’єктів. По-третє, це розробки І. Андрощук, Н. Брюханової, І. Васильєва, І. Каньковського, О. Кривильової, Л. Лебедик, Г. Муравйової, Т. Подобєдової, В. Стрельнікова, А. Тарари, А. Терещука та ін. дослідників з проектування окремих навчальних дисциплін та інших педагогічних систем.

Отже, для визначення специфічних вимог до змісту навчальної дисципліни “Педагогічне проектування” спочатку розглянемо сутність самого поняття “навчальна дисципліна”.

Науковці, зокрема В. Ягупов, поняття “навчальна дисципліна” трактують як науково обґрунтовану систему знань, навичок і вмінь, яку відібрано для вивчення в різноманітних освітньо-виховних системах [23]. Більш загальне визначення цього поняття подане в наказі Міністерства освіти і науки України від 14.06.2004 № 476 (з0863-04), де навчальна дисципліна визначається як педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи тощо будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності) із визначенням потрібного рівня сформованості у здобувачів освіти певної сукупності вмінь і навичок, а саме компетентностей.

В Енциклопедії освіти подається аналогічне поняттю “навчальна дисципліна” поняття “навчальний предмет”, яке визначається як “педагогічно адаптований і ціннісно-зорієнтований зміст певної конкретної наукової галузі, в якому представлено дидактично обґрунтовану систему знань (поняття, теорії, методи, факти, світоглядні та морально-етичні ідеї, напрями їх етичного застосування тощо), вмінь і навичок, відібраних відповідно до цілей формування особистості учня” [9, с. 537].

Ученими визначено критерії відбору змісту навчального матеріалу, які можна використати для побудови змісту навчальної дисципліни, зокрема: цілісне відображення у змісті навчального матеріалу завдань формування всебічно розвиненої особистості; високу наукову і практичну значущість змісту, який є складовою частиною основ наук; відповідність обсягу навчання часу, який відводиться на вивчення дисципліни;

врахування міжнародного досвіду побудови змісту навчального матеріалу; відповідність змісту наявній навчально-методичній та матеріальній базі навчального закладу [3, с. 98].

Водночас зауважимо, що для магістерського рівня вищої освіти в педагогіці існує поняття “академічна дисципліна”, яке трактується як галузь науки, що відображає цілісний процес вирішення професійної проблеми. Основними складниками методичного апарату такої дисципліни є: головний об’єкт вивчення, яким є цілісний процес вирішення професійної проблеми; предмет вивчення, яким є технологія і результат здійснення профільно-дисциплінарного аналізу процесу вирішення проблеми за допомогою засобів відповідної дисципліни; методологія – методологічний інструментарій профільно-дисциплінарного аналізу процесу вирішення проблеми як цілісної системи; мета – формування у студентів умінь затребувати й використовувати її науковий зміст як методологічний, теоретичний і технологічний засіб розгляду міждисциплінарних і професійних ситуацій, обґрунтування й виконання цільових видів пізнавальної та професійної діяльності [20].

До об’єкта вивчення навчальної дисципліни магістерського рівня вищої освіти вченими висуваються свої вимоги, а саме: відображення цілісного підходу до вивчення професійної діяльності, міждисциплінарний аналіз процесу вирішення проблем; побудова цілісних моделей рішення, що створюють умови для всебічного й глибокого розуміння проблеми й процесу її вирішення; глибоке наукове обґрунтування процесу рішення з обов’язковим використанням «апарату» фундаментальних дисциплін, виключаючи їх вузьку профілізацію; забезпечення формування у здобувачів освіти потреби у використанні змісту дисципліни на практиці тощо [20; 21].

Отже, з огляду на вищевикладене, навчальна дисципліна “Педагогічне проєктування” має розкривати зміст проєктної діяльності педагога й містити обґрунтовану систему знань (відомості) про її закономірності, закони, теорії, методи, світоглядні та морально-етичні ідеї, напрями їх етичного застосування тощо.

До того ж будь-яка навчальна дисципліна обмежена завданнями, на виконання яких вона спрямована, та обсягом часу, що відводиться на її вивчення. Тому ми маємо також визначитися з пріоритетом видів діяльності проєктувальника, які слід представити в курсі “Педагогічне проєктування” для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти. Основу такого обмеження обґрунтовано в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та компетентнісним потенціалом, закладеним відповідними освітніми програмами. Оскільки педагог закладу середньої освіти займається освітньою діяльністю, то з повного переліку педагогічних об’єктів об’єктами його проєктної діяльності є малі педагогічні системи (навчальна, виховна, методична та ін.) та особливі (суб’єкти освітнього процесу), педагогічні технології і ситуації, а також освітнє середовище. Відповідно, курс “Педагогічне проєктування” має бути здебільшого зорієнтований на проєктування навчального/виховного/розвивального процесу на уроках і позаурочних заходах, педагогічних технологій і ситуацій, методів навчання, навчальних програм і посібників, наочного та роздаткового матеріалу.

Розглянемо сутність поняття “педагогічне проєктування”.

Так, найбільш вдале визначення поняття “проєктування” знаходимо в праці [19, с. 162], яке подається як комплекс робіт, що передбачає пошук, дослідження та розрахунки з метою отримання опису, достатнього для створення нового об’єкта або його реконструкції, модернізації, що відповідає заданим вимогам. Сама сутність проєктування полягає в аналізі проєктної ситуації (збиранні й уточненні інформації), синтезі (пошуку) та оцінці рішень.

Педагогічне проєктування більшість учених (Є. Алісов, В. Безрукова, Н. Борисова, О. Заїр-Бек, Г. Муравйова, В. Радіонова та ін.) тлумачить як вид професійної діяльності вчителя, яка спрямована на розробку і реалізацію освітніх проєктів. Такі проєкти, як зазначається науковцями (зокрема, в роботі [1]), мають забезпечити передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів, спрямованих на створення нових або перетворення наявних об’єктів сфери освіти у відповідь на потреби, що виникають у процесі розвитку людини, суспільства, культури або самих освітніх систем.

Багато хто з учених наводить визначення поняття педагогічного проєктування в широкому та вузькому розумінні. Так, О. Ярошинська в широкому розумінні педагогічне проєктування подає як конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії. У вузькому розумінні – як створення конкретних проєктів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають приблизні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності, безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність і суворо впорядковану послідовність дій, які призводять до інновацій у практиці і прогнозують її результати [24].

Результат педагогічного проєктування вчені вбачають у створенні відповідної моделі. Це, зокрема, В. Монахов, який сутність проєктування освітнього процесу пов’язує із моделюванням навчального процесу [15].

Ми тлумачимо педагогічне проєктування як процес (діяльність) створення науково обґрунтованого образу, взірця організації педагогічного (освітнього) процесу.

Результатом педагогічного проєктування завжди має бути комплекс документів, до якого входить наукове обґрунтування об’єкта проєктування. Об’єктами проєктування в педагогіці є: освітні системи різного масштабу і їх окремі компоненти, педагогічні процеси всіх видів і їх окремі компоненти, зміст освіти на всіх рівнях його формування, освітній та інформаційно-комунікативний простір, система педагогічних відносин, усі види педагогічної діяльності, особистісні та міжособистісні структури, професійна позиція, педагогічні (освітні) ситуації, якість педагогічних об’єктів (процесів) [10, с. 53].

Учені зазначають, що кожен об'єкт проектування має створюватись на новій ідеї. Потреба в проектуванні освітнього середовища виникає тоді, коли є усвідомлення необхідності переходу від наявної до прогностичної його моделі. О. Ярошинська наголошує, що саме інноваційний проєкт забезпечує трансформацію освітньої системи в нову якість [24]. О. Слободяник підкреслює, що предмет педагогічного проектування, навіть маючи зовні традиційний вираз, повинен будуватися на принципово новій ідеї. Потреба в педагогічному проектуванні виникає тільки тоді, коли знайдена нова можливість вирішення певної проблеми. Створення відомого відомим способом зводить проектування до рівня звичайної розробки тієї чи іншої педагогічної конструкції [17].

Дехто з авторів в об'єкті проектування виокремлює два складники. Зокрема, в роботі [22] відзначається, що відповідно до теорії управління у разі педагогічного проектування певної діяльності слід розрізнити керуючу (центр) та керовану (об'єкт) сторони управління, що сутність управління полягає у взаємодії та взаємозв'язку цих двох сторін. Отже, у разі проектування освітнього процесу слід окремо розглядати (моделювати) діяльність педагога як управлінця й діяльність (пізнавальну) здобувача освіти (учня, студента та ін.) як керованого.

Відомо, що в процесі класичного і педагогічного проектування моделюється певний об'єкт дійсності [17, с. 126; 22]. Деякі вчені у визначенні поняття "проектування" вказують на його результат. Відповідно, основним результатом педагогічного проектування є модель об'єкта проектування, яка може бути представлена у формі концепції, державного освітнього стандарту, навчального плану та програми, комплексного плану, робочої програми, плану навчального заняття, алгоритму дії на уроках, схеми, таблиці, посадової інструкції, кваліфікаційної характеристики тощо [17]. Така модель і є прообразом, взірцем спроектованого об'єкта.

Далі розглянемо сутність поняття "проектна компетентність". Поняття "компетентність" у Законі України "Про вищу освіту" (2014) визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [8]. Науковці, зокрема А. Маркова [14], дають більш конкретне визначення компетентності, а саме: як здатність до вирішення певних завдань (соціальних, професійних чи навчальних). Окрім того, слід мати на увазі, що структура будь-якої компетентності представляється знаннями, вміннями, досвідом і ціннісними орієнтаціями, яких має набути особистість у процесі навчання. Ми поділяємо таку думку вченої, адже вона повністю відповідає особистісно-діяльнісному методологічному підходу.

Таким чином, щоб розкрити сутність поняття «проектна компетентність» спочатку визначимо основні завдання, які має вирішувати вчитель під час педагогічного проектування.

У науковій і методичній літературі переважно представляються етапи педагогічного проектування і меншою мірою завдання, які мають вирішуватися вчителем у процесі такої діяльності. В наукових доробках В. Докучаєвої узагальнено досвід науковців з цієї проблеми й представлено три види моделей етапів проектування інноваційних педагогічних систем, а саме: логічну, психологічну та технологічну [6]. Кожна модель має власну вихідну структурну одиницю: для логічної (лінійної) – це етап вирішення педагогом-проектувальником завдання певного функціонального класу; для психологічної (ступінчасто-розгалуженої) – це фаза проектування; для технологічної (сукупно-складеної) – етап розробки певної наукової процедури проектування.

Аналіз запропонованих В. Докучаєвою моделей етапів проектування інноваційних педагогічних систем дав можливість встановити, що завдання, які має вирішувати педагог-проектувальник, доцільно визначати відповідно до моделі, побудованої за функціональною ознакою, оскільки вона найбільш наочно й докладно відображає сам процес діяльності. Отже, відповідно до цієї моделі проектувальник має вирішувати такі завдання:

- 1) аналітико-діагностуючі – аналізувати ситуації, формулювати проблеми, діагностувати чинники;
- 2) цілеутворюючі – виробляти ціннісні установки, визначати і структурувати цілі власної діяльності та діяльності здобувачів освіти;
- 3) стратегічно-прогнозуючі – формувати гіпотези, визначати варіанти досягнення цілей, прогнозувати та моделювати результати;
- 4) концептуально-формуючі – створювати концепції проєкту, будувати моделі власної діяльності й діяльності здобувачів освіти, створювати управлінські підсистеми в процесі реалізації проєкту;
- 5) організаційно-уточнюючі – конкретизувати завдання, визначати умови та засоби організації процесу проектування і освітнього процесу, планувати їх етапи;
- 6) експериментально-технологічні – впроваджувати проєкти, здійснювати моніторинг їх реалізації, організовувати зворотний зв'язок, оцінювання та коригування;
- 7) рефлексивно-оцінювальні – оцінювати, аналізувати результати, визначати проблеми проєкту, формувати перспективні напрями подальшої діяльності;
- 8) оформлення – описувати процес і результати проектування, дескрипцію параметрів продукту проектування – інноваційної педагогічної системи, складати звіт за результатами проєктної діяльності у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проєкту тощо;

9) експертно-оцінювальні – партисипація проєкту, складати експертні заключення, ауторезюме щодо діяльності проєктувальника та визначати перспективи подальших розробок.

Здатності майбутнього педагога до виконання цих завдань розглядаються нами як компетентності, система яких становить основу його проєктної компетентності. Формуванню цих здатностей у здобувачів освіти і має бути присвячена навчальна дисципліна “Педагогічне проєктування”.

Аналіз освітніх програм вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня показує, що здатність здобувачів магістерського рівня вищої освіти до вирішення частини з цих завдань закладається в межах формування дослідницької компетентності на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в процесі вивчення курсів “Основи наукових досліджень”, “Методика навчання/виховання” та ін. На другому (магістерському) рівні вищої освіти ці здатності розвиваються в процесі вивчення курсів “Філософія освіти”, “Методологія наукових досліджень” та ін. Набуті студентами в процесі вивчення цих дисциплін компетентності є передумовами для завершення формування проєктної компетентності в курсі “Педагогічне проєктування”, а також у процесі проходження виробничої педагогічної практики й написання магістерської роботи. На необхідність такого підходу вказують загальнодидактичні принципи наступності, неперервності, систематичності та ін.

Також необхідно вказати на те, що четверта група завдань – концептуально-формуючих, п’ята – організаційно-уточнюючих та дев’ята – експертно-оцінювальних для студентів магістратури є новими. Відповідно, для формування у здобувачів освіти здатності до їх виконання слід приділити в навчальному курсі більше уваги.

Аналіз змісту діяльності з вирішення цих завдань, зокрема процедури створення концепції проєкту, побудови узагальнених моделей діяльності, реалізації проєкту, а також конкретизація завдань та визначення умов і засобів їх реалізації, партисипації проєкту, складання експертного заключення, ауторезюме щодо діяльності проєктувальника та визначення перспектив подальших розробок вимагає володіння майбутнім педагогом методологічними підходами та особливостями їх застосування в наукових дослідженнях, методом педагогічного моделювання, знаннями особливостей об’єктів педагогічного проєктування, а також методів педагогічної експертизи.

Таким чином, з огляду на вищевикладене, головним об’єктом навчальної дисципліни “Педагогічне проєктування” для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня є процес проєктування навчального/виховного/розвивального процесу на уроках, виховних і розвивальних заходах, педагогічних технологій і ситуацій, методів навчання, навчальних програм і посібників; предметом вивчення – система теорій, понять, методів, фактів, світоглядних і морально-етичних ідей, напрямів їх етичного застосування тощо; методологічним інструментарієм – методологічні підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, системний, діяльнісний, діалектичний, синергетичний, інформаційний, культурологічний та ін.); метою – формування проєктної компетентності.

Завданнями такої навчальної дисципліни, відповідно до основних компонентів змісту освіти (Мойсеюк, 2007 та ін.), є:

- забезпечення формування у здобувачів вищої педагогічної освіти уявлень про принципи, закономірності, методологічні підходи, методи та форми процесу педагогічного проєктування;
- забезпечення оволодіння майбутніми вчителями методами та прийомами творчого системного використання знань і вмінь у процесі проєктування освітніх об’єктів;
- забезпечення набуття здобувачами вищої освіти досвіду проєктування освітнього процесу в ЗЗСО, педагогічних технологій і ситуацій, методів навчання, навчальних програм і посібників та інших об’єктів;
- забезпечення формування у здобувачів вищої освіти ціннісного відношення до суб’єктів, процесу та результатів проєктної діяльності, оволодіння культурою проєктування тощо.

Вирішенню цих завдань буде сприяти вивчення студентами таких тем:

Тема 1. Поняття про педагогічне проєктування.

Тема 2. Об’єкти педагогічного проєктування вчителя.

Тема 3. Використання методологічних підходів у педагогічному проєктуванні.

Тема 4. Методи та етапи педагогічного проєктування.

Тема 5. Загальні основи моделювання змісту освіти й педагогічних технологій.

Тема 6. Моделювання конкретних технологій навчання (асоціативно-аналізної, дослідницької, інтегративного та проблемного навчання тощо).

Тема 7. Моделювання уроків і виховних заходів.

Тема 8. Моделювання педагогічних ситуацій.

Тема 9. Моделювання навчальних програм і посібників.

Тема 10. Оцінювання педагогічних проєктів.

Тема 11. Презентація педагогічних проєктів.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Отже, формування проєктної компетентності у здобувачів вищої педагогічної освіти магістерського рівня є нагальним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя, яке потребує обґрунтування та визначення специфічних вимог до змісту відповідної навчальної дисципліни для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня.

Такими специфічними вимогами є: орієнтація мети і змісту навчання на створення інноваційних педагогічних об'єктів; відображення в змісті навчання завдань, які виконує вчитель під час проєктування педагогічних об'єктів; обмеження переліку об'єктів проєктування об'єктами діяльності вчителя ЗЗСО, якими є малі педагогічні системи (навчальна, виховна, розвивальна та ін.) та особливі (суб'єкти освітнього процесу), педагогічні технології і ситуації, навчальні програми, наочні і навчальні посібники, а також освітнє середовище; моделювання окремо двох сторін освітнього процесу – керуючої (вчителя) та керованої (здобувач освіти); включення до змісту системи знань, вмінь, практичного досвіду з проєктування педагогічних об'єктів, творчого їх використання та світоглядних і морально-етичних ідей та напрямів їх застосування.

Зміст навчальної дисципліни повинен містити такі теми, як: поняття про педагогічне проєктування, об'єкти педагогічного проєктування вчителя, використання методологічних підходів у педагогічному проєктуванні, методи та етапи педагогічного проєктування, загальні основи моделювання змісту освіти й педагогічних технологій, моделювання конкретних технологій навчання, уроків і виховних заходів, педагогічних ситуацій, навчальних програм і посібників, оцінювання і презентація педагогічних проєктів.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі пов'язані зі структуруванням змісту навчальної дисципліни “Педагогічне проєктування” для здобувачів вищої педагогічної освіти другого (магістерського) рівня.

Використана література:

1. Алисов Е. А. Практика проектирования образовательной среды: сенсорно-экологический подход. Регион. откр. соц. ин-т. Курск : Изд-во РОСИ, 2009. 180 с.
2. Андрощук І. В. Вимоги до відбору і структурування змісту дисципліни “Педагогічна взаємодія у професійній діяльності”. *Науковий вісник УМО “Педагогіка”*. 2016. № 2.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 342 с.
5. Беликова Л. Ф., Эрганова Н. Е. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 87 с.
6. Докучаева В. В. Технологія проєктування інноваційних педагогічних систем як когнітивна схема розв'язання професійно-педагогічних завдань. May 10, 2017. URL: <https://ssrn.com/abstract=3546880> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3546880> (дата звернення: 07.03.2021).
7. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учебное пособие. Санкт-Петербург : Просвещение, 1995. 234 с.
8. Закон України “Про вищу освіту”. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (У редакції від 18.12.2019 р. № 392-IX) (дата звернення: 07.03.2021).
9. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. Василь Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 537.
10. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений. Москва : Академия, 2005. 288 с.
11. Коновальчук І. І. Експериментальна перевірка ефективності технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 6. С. 124–129.
12. Концепція розвитку педагогічної освіти : Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konsepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 07.03.2021).
13. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Москва–Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. 312 с.
15. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
16. Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 № 2736.
17. Слободяник О. Аналіз поняття “проєкт”, “проєктна технологія”, “педагогічне проєктування” у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf> (дата звернення: 09.03.2021).
18. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2015. 196 с.
19. Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури / Р. А. Шмиг, В. М. Боярчук, І. М. Добрянський, В. М. Барабаш; за заг. ред. Р. А. Шмига. Львів, 2010. 222 с.
20. Слабко В. М., Стрельник О. О. Педагогічне проєктування та моделювання у структурі неперервної освіти. *Неперервна освіта у соціокультурних вимірах : колективна монографія* / Н. Г. Ничкало (голова) ; за наук. ред. д. п. н. В. М. Слабка. Київ : Видавничий дім “Тельветика”, 2018. С. 128–147.
21. Чепорова Г. С. Визначення та класифікація фахових дисциплін як основи формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Экономика и управление»*. Том 24 (63). 2011. № 2. С. 192–203.
22. Чебышев Н., Каган В. Что такое учебная дисциплина? Высшее образование в России. 1997. № 423. С. 48–53.
23. Ягунов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
24. Ярошинська О. Проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). С. 110–119.

References:

1. Alisov E. A. (2009) Praktika proektirovaniya obrazovatelnoy sredy: sensoro-ekologicheskii podhod [The Practice of Designing an Educational Environment: A Sensory-Ecological Approach]. Region. otkr. sots. in-t. Kursk: Izd-vo ROSI, 180 s. [in Russian].
2. Androshchuk I. V. (2016) Vymohy do vidboru i strukturuvannia zmistu dystsypliny "Pedahohichna vzaiemodii u profesiinii diialnosti" [Requirements for the selection and structuring of the content of the discipline "Pedagogical interaction in professional activities"]. *Naukovyi visnyk UMO "Pedahohika"*. No. 2 [in Ukrainian].
3. Babanskiy Yu. K. (1982) Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy: didakticheskii aspekt [Problems of increasing the effectiveness of pedagogical research: a didactic aspect]. Moskva : Pedagogika, 192 s. [in Russian].
4. Bezrukova V. S. (1996) Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: ucheb. posob. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 342 s. [in Russian].
5. Belikova L. F., Erganova N. E. (2015) Pedagogicheskoe proektirovanie v professionalnom obuchenii [Pedagogical design in vocational training]: uchebnoe posobie. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 87 s. [in Russian].
6. Dokuchaeva V. V. (2017) Tekhnolohiia proektivniih innovatsiinykh pedahohichnykh system yak kohnityvna skhema rozv'iazannia profesiino-pedahohichnykh zavdan [Technology of Projecting Innovative Pedagogical Systems as a Cognitive Scheme for Solving Professional and Pedagogical Tasks] (May 10, 2017). URL: <https://ssrn.com/abstract=3546880> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3546880>. (data zvernennia: 07.03.2021) [in Ukrainian].
7. Zair-Bek E. S. (1995) Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya [Fundamentals of Pedagogical Design]: ucheb. posobie. Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 234 s. [in Russian].
8. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, No. 38–39, st. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (U redaktsii vid 18.12.2019 r. No. 392-IX) (data zvernennia: 07.03.2021) [in Ukrainian].
9. Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopedia of Education] / Hol. red. Vasyl Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, S. 537 [in Ukrainian].
10. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. (2005) Pedagogicheskoe proektirovanie [Pedagogical design]: ucheb. posob. dlya vysshikh ucheb. zavedeniy. Moskva: Akademiya, 288 s. [in Russian].
11. Konovalchuk I. I. (2014) Eksperymentalna perevirka efektyvnosti tekhnolohii realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Experimental verification of the effectiveness of the technology of innovation implementation in secondary schools]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Vyp. 6. S. 124–129 [in Ukrainian].
12. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity [The concept of development of pedagogical education]. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnia 2018 r. No. 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvytku-pedagogichnoyi-osvity> (data zvernennia: 07.03.2021) [in Ukrainian].
13. Manuylov Yu. S. (2002) Sredovoy podhod v vospitanii [The environmental approach to education]. 2-e izd., pererab. Moskva; N. Novgorod: Izd-vo Volgo-Vyatskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby, 157 s. [in Russian].
14. Markova A. K. (1996) Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moskva: Mezhdunarodnyiyy humanitarnyy fond "Znanie", 312 s. [in Russian].
15. Monahov V. M. (1995) Tehnologicheskii osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo protsessa [Technological foundations of design and construction of the educational process]: monografiya. Volgograd: Peremena, 152 s. [in Russian].
16. Profesiyni standart za profesiiny "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)" [Professional standard for the professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Primary teacher (with a diploma of junior specialist)"]. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva vid 23.12. 2020 No. 2736. [in Ukrainian].
17. Slobodianyk O. Analiz poniattia "proekt", "proektivna tekhnolohiia", "pedahohichne proektivnannia" u doslidzhenniakh zarubiznykh ta vitchyzniannykh naukovtsiv [Analysis of the concept of "project", "project technology", "pedagogical design" in the research of foreign and domestic scientists]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf> (data zvernennia: 09.03.2021) [in Ukrainian].
18. Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. (2015) Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia: navch.-metod. posibnyk. Vinnytsia: TOV "Nilan-LTD", 196 s. [in Ukrainian].
19. Terminolohichni slovnyk-dovidnyk z budivnytstva ta arkhitektury [Terminological dictionary-reference book on construction and architecture] / R. A. Shmyh, V. M. Boiarchuk, I. M. Dobrianskyi, V. M. Barabash; za zah. red. R. A. Shmyha. Lviv, 2010. 222 s. [in Ukrainian].
20. Slabko V. M., Strel'nik O. O. (2018) Pedagogichne proektivnannia ta modelyuvannia v strukturi neperervnoyi osvity [Pedagogical design and modelling in the structure of continuing education]. Neperervna osvita v sociokul'turnih vimirah: kolektivna monografiya / N. G. Nichkalo (golova); za nauk. red. d. p. n. V. M. Clabka. Kyiv: Vidavnychij dim "Gel'vetika", S. 128–147 [in Ukrainian].
21. Cheporova H. Ye. (2011) Vyznachennia ta klasyfikatsiia fakhovykh dystsyplin yak osnovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv [Definition and classification of professional disciplines as the basis for the formation of professional competence of future economists]. *Uchenyie zapysky Tavrycheskoho natsyonalnoho unyversyteta imeni V. Y. Vernadskoho. Seryia "Ekonomika y upravlenye"*. Tom 24 (63). No. 2. S. 192–203 [in Ukrainian].
22. Chebyshev N., Kagan V. (1997). Chto takoe uchebnaya distsiplina? [What is an academic discipline?]. *Vyisshee obrazovanie v Rossii*. No. 423. S. 48–53 [in Russian].
23. Yahupov V. V. (2002) Pedahohika [Pedagogy]: navch. posibnyk. Kyiv: Lybid, 560 s. [in Ukrainian].
24. Yaroshynska O. (2014) Proektivnannia osvitnoho seredovyscha profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly yak pedahohichna problema [Designing the educational environment of professional training of future primary school teachers as a pedagogical problem]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. No. 10 (Ch. 1). S. 110–119 [in Ukrainian].

Steshenko V. V., Slabko V. M. Developing project competence of master students of higher pedagogical educational institutions (substantiation of the specific requirements to the content of the course “Pedagogical design”)

The article is devoted to substantiating and defining the specific requirements to the content of the course, which should ensure the development of the project competence of the students of higher pedagogical educational institutions at the second (master) level. It is established that the development of project competence is an urgent task of modern teachers' professional training. Students of the second (master) level of higher pedagogical education developed this competence in the process of studying the relevant course “Pedagogical design”. But the content of such a course requires the justification and definition of the specific requirements that can ensure the mastery of this competence by the students.

It is determined that such specific requirements are: orientation of the purpose and content of education on the creation of innovative pedagogical objects; reflection in the content of educational tasks performed by the teacher during the design of pedagogical objects; restriction of the list of the designed objects by the objects of the school teacher activity which are small (academic, educational, developmental, etc.) and special pedagogical systems (subjects of the educational process), pedagogical technologies and situations, educational programs, visual and educational manuals, as well as the educational environment; taking into account the essence of the management process, which involves the interaction and interconnection of two sides of the educational process – the manager (teacher) and the managed (student); inclusion in the content of the system of knowledge, skills, practical experience in design and moral and ethical ideas for their application.

As a result, the content of the course “Pedagogical design” for higher pedagogical education students of the second (master level) is proposed, which includes topics on theoretical foundations, use of methodological approaches and methods of pedagogical design, general principles of modelling pedagogical objects, modelling specific learning technologies, lessons, and educational activities, pedagogical situations, curricula and manuals, evaluation and presentation of pedagogical projects.

Key words: requirements to the content of the course, content of the course, pedagogical design, project competence.

UDC 378.983/37.01]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.34>*Timofeeva I. B., Netreba M. M., Moiseienko R. M., Khadzhinova I. V.*

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The usage of innovative technologies in the management of general secondary education is disclosed in the article; the introduction of innovative technologies in the management of the head of the educational institution is justified. Management problems to ensure the quality of educational services are highlighted in the article and the essential characteristics of the introduction of innovative technologies in the educational institution are reviewed. The content and tools of effective innovative management technologies in educational institutions are characterized: forecasting, stimulating teachers, changing the structure of the school, complex problem solving and more.

Decentralization of the school management process is important step in the introduction of innovative management technologies. Productive application of innovations in the management of an educational institution is the participation in international projects. After conducting a survey, it was proved that the usage of innovative management technologies by the head of the educational institution requires a thorough study of the innovative potential of teachers and the features of innovative management of educational institutions. There is an urgent need for the use of innovative technologies in the learning process to ensure the quality of educational services.

The problem of the research is based on a practical approach, in which management innovations are considered as the application of teachers' innovative activity methods to create the image of an educational institution. The usage of the international experience analysis of educational institutions makes it possible to effectively determine the need for the introduction of innovative technologies for the management of educational institutions.

Key words: *innovation, innovative technologies, management of educational institution, head of school.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Among the urgent problems of reforming the education system is the introduction of innovative technologies for the management of educational institutions in the pedagogical field. In the Concept of the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" is clarified: "... The most successful in the labour market in the near future will be professionals who know how to learn throughout life, think critically, set goals and achieve them, work in a team, communicate in a multicultural environment and have other modern skills" [3].

The process of modernization, that takes place in education, requires the intensification of activities and management of the educational institution from the head, who acts as an innovator, who understands the role of science in modern society and is able to evaluate and introduce new technologies into the educational process. A modern professional head of an educational institution is a professional who is ready for innovative activity that will be effective if it takes place in adequate educational forms and solves two interdependent tasks: formation of innovative readiness to perceive innovation and ability to act in a new way.

The management of the New School must correspond to the modern type of society development. It is impossible in modern society, which is multi-vector, applies administrative-command management and total control of the industrial era, this is the main contradiction that leads to the destruction of any social system. The school as an educational system and an object of management is not an exception in this process [1, p. 4].

The purpose of the article is to analyse the essential characteristics of the usage of innovative technologies in educational institutions.

Theoretical aspects of the study are modern researches of the management of general secondary education (L. Danylenko, V. Pikelna, others). They are based on the methodology of pedagogical management (V. Maslov, V. Dragun), in-school management (Y. Konarzhevsky), innovation management (G. Dmitrenko and others), pedagogical innovation (K. Angelovski, M. Potashnyk), management of educational innovations (Z. Ryabova, G. Timoshko), inclusive education (T. But, A. Kolupaeva) and others [5, p. 19].

Management of the educational process in general secondary education requires a common goal to ensure the current level of organization of the educational process and achieve the highest possible quality of education (development, competencies) of pupils and on the basis of such commonality – developing unity of action in each direction of participants in the educational process. Since the head of the educational institution directly manages and organizes the educational process, controls the implementation of educational programs, arranges the activities of the educational institution. The headmaster is responsible for educational, financial, economic and other activities of the institution.

We fully agree with the opinion of A. Romanchuk that innovation in management is the process of making targeted changes aimed at transforming any components in the structure or functioning of organization. The head of the educational institution should have strategic thinking, flexibility, rapid response to changing situations, the ability to make non-standard management decisions, take risks, predict result, select as many alternatives as possible to imply innovation [4, p. 178].

Education management plays a critical role in supporting technological progress, which, together with the efforts of heads of educational institutions, are an important addition to the innovative management process. Researches Leger A. and S. Swaminathar singled out the presence of highly educated professionals as a major factor in innovative development. Indeed, in assessing the role of education in innovative development, it should be noted that, on the one hand, it provides technical knowledge and skills to heads of educational institutions and other stakeholders related to the innovation process and the growth of the image of the educational institution. On the other hand, education can stimulate creativity and, thus, simplify the process of adapting innovation to the requirements of real life [6, p. 157].

According to the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), innovation can be interpreted as any technological, scientific, organizational, financial and commercial action required to create, implement and manage new products or improved products and processes [8].

Transparent recruitment, high-quality teachers and goal setting for teachers are crucial for implementation of innovation in educational institutions. Effective leadership and management of an educational institution, as well as academic excellence, are considered the most important criteria for parents, ahead of geographical considerations for choosing an educational institution for children. Any educational institution doesn't work in isolation from other objects, but under the influence of various external factors that create the educational environment. Conditions under which the use of innovative technologies in the management of educational institutions is possible are demonstrated in figure 1.

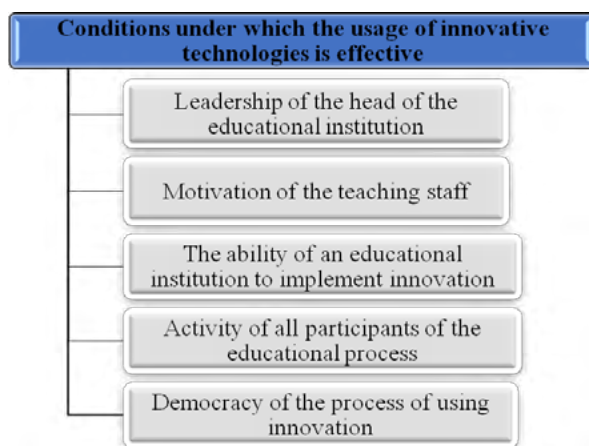


Figure 1. Conditions under which the usage of innovative technologies is effective

Management of the introduction of new technologies involves taking into account the following essential characteristics: purposefulness of the process of technologies implementation; approval among teachers the need to use new technology; organization of technological monitoring of innovation.

The Mariupol Secondary School of I-III grades №52 of the Mariupol City Council of the Donetsk Region was selected as the basis of the study: 925 pupils, including: 242 are children with special needs; 24 children are deprived of parental care; 75 pupils are displaced children from the anti-terrorist operation zone. The decentralization process is an important element in school management: wide delegation of powers, clear and mobile division of powers and responsibilities, management and co-management, involvement of more and more people in the school and community decision-making process. In addition to pupils' self-government, other self-government departments are represented in the educational institution № 52 in Mariupol: pedagogical (pedagogical council, scientific-methodical council, methodical associations, unions, creative groups, clubs, etc.), parents (parents' council, creative workshops), the board of the institution, the board of trustees, alumni associations, volunteer groups, etc.

The task of the headmaster is to create conditions in which the creative potential of teachers could be revealed to the greatest extent and there would be a steady need for hard and productive work. At the same time, it is important for the headmaster to take into account not only the personal abilities of employees, but also their personal motives: needs, interests, priorities.

The modern usage of innovative technologies in an educational institution can be considered as:

- international experience of innovations in scientific education;
- innovative projects, programs, methods and technologies of education in physics, mathematics and technology;
- innovative projects, programs, methods and technologies of education in the social and humanitarian field.
- information and educational space: design and creation of methods and programs for distance and blended learning, electronic textbooks;
- STEM and STEAM-education: problems, prospects and methods of implementation.

We highlight that an effective tool for determining the prospects for development, strategic planning and management is foresight. Ben Martin, a professor at the University of Sussex, defines foresight as a new approach

to systematic analysis and evaluation of the long-term prospects of science, technology, economics and society to identify strategic research and new technologies that contribute to the greatest socio-economic benefits [9]. This approach is significantly different from traditional technologies. Foresight allows us to reconsider the problems of education, especially in those areas and individual issues related to public participation. The use of foresight technology does not allow teachers to focus on their highly specialized vision of problems and ways to solve them. The main principles of foresight are the following: the future can be created, it depends on joint efforts; the future is variable, it does not flow from the past, but depends on the decisions of participants and stakeholders; we can make predictions about the development of certain areas of activity, but in general the future cannot be predicted reliably, we can prepare for the future as we want to see it. The result of a foresight for an educational institution should be the creation of a so-called "road map", which will allow educational institutions to formulate their missions, goals, curricula and develop strategic development plans taking into account forecast scenarios, possible risks and consequences [2, p. 62].

The innovative project of "Mariupol comprehensive school of I-III grades № 52 of Mariupol city council of Donetsk region" "Let's win together" is a center of physical rehabilitation and kinesiotherapy for children with special educational needs. The purpose of the project: to improve the opportunities for physical and psychological adaptation of pupils; develop the capabilities of the musculoskeletal system in children to acquire the necessary motor skills, improve coordination of movements; develop the ability to behave arbitrarily to overcome psycho-emotional disorders; promotion of sports and a healthy lifestyle. Improve physical and psychological health, involve pupils in a healthy and active lifestyle, develop the need for regular physical activity.

Further development of the project involves holding various sports competitions, festivals for children with special educational needs. Cooperation with the Central Inclusive Resource Centre and the Central Children's and Youth Centre "Victoria" is planned, involvement of children in an active lifestyle and the processes of inclusion and integration in modern society are made.

To determine the effectiveness of the introduction of innovative technologies in management, a questionnaire was developed for the teaching staff. It aims to identify the views of educators on the effectiveness of innovative technologies to ensure the quality of educational services, which is a need for integration into the European educational space, the need to spread innovative learning technologies that promote personal development and self-realization of teachers.

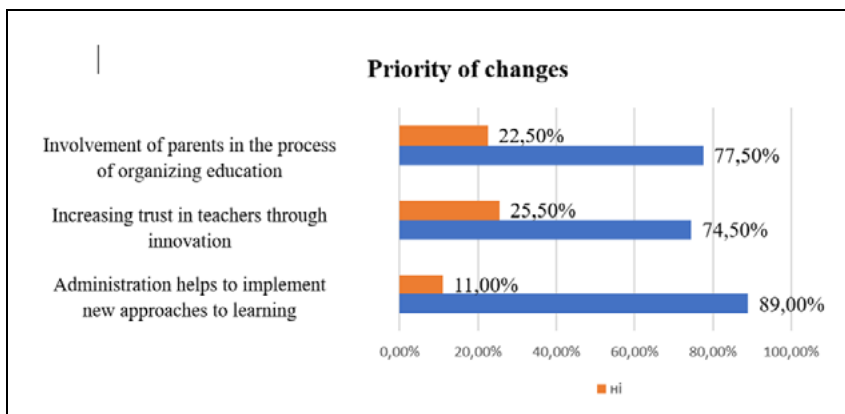


Figure 2. Distribution of answers

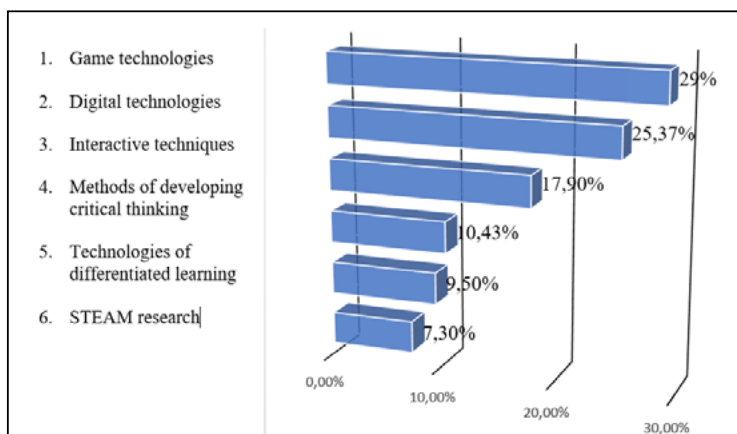


Figure 3. Teachers' answers about using innovative techniques

Questions are asked about understanding the content of the phenomenon of innovation in the educational institution; study of the ideas of the teaching staff about the importance of the usage of innovations and attitudes to the actions of management with the use of innovative management technologies of the educational institution.

Respondents are almost unanimous that the educational institution is experiencing significant changes because of the usage of innovative technologies. The biggest changes, according to the answers of the survey participants, are in the perception and application of new approaches to teaching and the interest of administration in improving the professional level of teachers. Figure 2 shows the distribution of responses.

Among the methods of innovation that these respondents are ready to use, the most popular are game technologies (29%), interactive, digital learning tools (25.37%) (see Figure 3).

The initiator of ideas and directions of usage of innovative technologies in Mariupol comprehensive school of I-III degrees №52 in 54 cases of answers (or in 49%) is headmaster, in 32 (or in 29%) – the project manager, in 17 (or in 16%) a –specially formed group of teachers, other – 7 people (or 6%) (see table 1). All this, in their opinion, is possible for the development of professional skills and the creation of the image of the educational institution.

Table 1

Subjects of implementation of innovative projects

Questions and answers	Number of answers	Proportion of answers in their total number (%)
<i>Who initiates or selects the use of innovations in your educational institution?</i>		
Headmaster	54	49%
Project manager	32	29%
Specially formed group of teachers	17	16%
Other	7	6%

It should be noted that in general the administration of the educational institution is responsible and interested in the implementation of projects, as it understands that its success (effectiveness of pupils' learning, promoting the image of the institution) determines the future prospects of the educational institution as a whole.

Conclusions. The educational reform provides for the encouragement of teachers to innovate, in particular, that teachers of general secondary education will have favourable conditions and motivating factors for professional growth through innovative technologies in the practice of teaching. The use of innovative management technologies is directly related to: pedagogy of partnership, readiness for innovation, new standards and learning outcomes, autonomy of school and teacher.

Thus, in the implementation of the Concept “New Ukrainian School”, the problem of creating an educational space for modern school education, where the growth of social requirements, changing approaches to learning and educational content, the dynamics of scientific and technical developments remain unaccounted becomes relevant. It should be noted that the issue of innovation implementation is primarily a matter of a particular school and depends on the decision of the headmaster, which, on the one hand, is a positive factor, because the headmaster and teaching staff of the school are responsible for creating and implementing innovation.

Bibliography:

1. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи: Методичні рекомендації. Київ, 2019. 47 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/07/13/2020-07-13-avtonomu.pdf> (дата звернення: 25.08.2021).
2. Ганечко І. Г. Форсайт: від прогнозування до формування майбутнього вищої освіти. *Інноваційний менеджмент*. Харків: ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с. URL: <https://knute.edu.ua/file/ODc0Mw=/53ec8a30e688165ab46cb806c8831614.pdf> (дата звернення: 25.08.2021).
3. Проєкт закону «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року». URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html (дата звернення: 25.08.2021).
4. Романчук А. І. Сучасні інноваційні технології управління навчально-виховним процесом у початковій школі. *Теорія і методика управління освітою*. Вип. 10, Т. 2. 2019. С. 177-180. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_2/41.pdf (дата звернення: 25.08.2021).
5. Сорочан В. Управління інноваційною діяльністю закладу загальної середньої освіти з інклюзивними класами. Матеріали XI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій. Том 2. Черкаси: КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2019. С. 18-21. URL: http://oiropop.ed-sp.net/public/attached_files/ii_tom_0.pdf (дата звернення: 25.08.2021).
6. Arora A., Gambardella A. Bridging the Gap. In A. Aurora and A. Gambardella, eds., *From Underdogs to Tigers: The Rise and Growth of the Software Industry in Some Emerging Economies*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. 328 p.
7. Grigoriou K., Rothaermel F. T. Structural microfoundations of innovation: The role of relational stars. *Journal of Management*. 2014. Vol. 40(2). P. 586-615. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206313513612>
8. Leger A., Swaminathar S. Innovation Theories Relevance and Implications for Developing Country Innovation. German Institute for Economic Reserch. 2017. P.32.
9. Martin B. The origins of the concept of `foresight' in science and technology: an insider's perspective. *Technological Forecasting and Social Change*. 2010. Vol. 77 (9). P. 1438-1447.

References:

1. Avtonomiia yak shliakh do efektyvnoho menedzhmentu shkoly/ Ukl. Seitosmanov A., Fasolia O., Markhlievski V.: Metodichni rekomendatsii (2019) [Autonomy as a way to effective school management / Encl. Seitosmanov A., Fasolya O., Markhlevsky V.: Methodical recommendations.] K. 47 s. [in Ukrainian] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/07/13/2020-07-13-avtonomy.pdf> (data zvernennia: 25.08.2021).
2. Hanechko I.H. (2016) Forsait: vid prohnozuvannia do formuvannia maibutnoho vyshchoi osvity. Innovatsiinyi menedzhment. [Foresight: from forecasting to shaping the future of higher education.] Kh.: TOV «Planeta-prynt», 197 s. [in Ukrainian] URL: <https://knute.edu.ua/file/ODc0Mw=/53ec8a30e688165ab46cb806c8831614.pdf> (data zvernennia: 25.08.2021).
3. Proiekt zakonu «Pro Stratehiiu staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku». [Draft law "On the Strategy of Sustainable Development of Ukraine until 2030"] [in Ukrainian] URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html (data zvernennia: 25.08.2021).
4. Romanchuk A. I. (2019) Suchasni innovatsiini tekhnologii upravlinnia navchalno-vykhovnym protsesom u pochatkovii shkoli [Modern innovative technologies for managing the educational process in primary school] Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu. Vypusk 10. T. 2. 2019, S.177-180. [in Ukrainian] URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_2/41.pdf (data zvernennia: 25.08.2021).
5. Sorochan V. (2019) Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu zakladu zahalnoi serednoi osvity z inkluzyvnymy klasamy [Management of innovative activity of general secondary education institution with inclusive classes] Materialy XI Mizhnarodnoho festyvaliu pedahohichnykh innovatsii / [Upor. Nazarenko H. A.]. [in Ukrainian] Tom 2. Cherkasy: KNZ «ChOIPOPP ChOR», S. 18-21. URL: http://oiopp.ed-sp.net/public/attached_files/ii_tom_0.pdf (data zvernennia: 25.08.2021).
6. Arora A. and Gambardella A. Bridging the Gap. In A. Aurora and A. Gambardella, eds., From Underdogs to Tigers: The Rise and Growth of the Software Industry in Some Emerging Economies. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. 328 p.
7. Grigoriou, K., & Rothaermel, F. T. (2014). Structural microfoundations of innovation: The role of relational stars. Journal of Management, 40(2): 586-615. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206313513612>
8. Leger A. Innovation Theories Relevance and Implications for Developing Country Innovation/ Leger A. S. Swaminathar / German Institute for Economic Reserch. 2017. P.32.
9. Martin, Ben. The origins of the concept of 'foresight' in science and technology: an insider's perspective. Technological Forecasting and Social Change, 2010. 77 (9). pp. 1438-1447.

Тимофєєва І. Б., Нетреба М. М., Мойсеєнко Р. М., Хаджинова І. В. Сутнісні характеристики використання інноваційних технологій у закладах освіти нової української школи

У статті розкрито використання інноваційних технологій в управлінні закладом загальної середньої освіти; обґрунтовано впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність керівника закладу освіти. Висвітлено управлінські проблеми задля забезпечення якості надання освітніх послуг та розглянуто сутнісні характеристики впровадження інноваційних технологій в умовах закладу освіти. Охарактеризовано зміст, інструментарій ефективних інноваційних управлінських технологій у закладах освіти: будівництва прогнозів, стимулювання педагогів, зміна структури школи, комплексне вирішення проблеми та інші.

Важливе значення у запровадженні інноваційних технологій управління має децентралізація процесу керівництва школою. Встановлено, що продуктивним застосуванням інновацій в управлінні закладом освіти є участь усіх учасників освітнього процесу в міжнародних проєктах. Після проведення анкетування доведено, що застосування інноваційних технологій управління керівником закладу освіти вимагає досконалого вивчення інноваційного потенціалу педагогів та особливостей інноваційного управління закладом освіти. Задля забезпечення якості надання освітніх послуг виявлено нагальну потребу в застосуванні педагогами інноваційних технологій у навчанні.

Проблема дослідження ґрунтується на практичному прийомі, в межах якого інновації управління розглядаються як застосування прийомів інноваційної діяльності педагогів задля створення іміджу освітнього закладу. Інновації відіграють в управлінні закладом загальної середньої освіти роль переходу важливості суб'єктів прийняття рішень про запровадження інновацій менеджменту. Використання форсайту, аналізу міжнародного досвіду закладів освіти дає змогу результативно визначити необхідність запровадження інноваційних технологій управління закладом освіти.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, управління закладом освіти, керівник школи.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-КВЕСТІВ

Статтю присвячено розгляду сутності інноваційної технології взаємодії учасників освітнього процесу, яка сприяє максимальному зануренню студентів у навчання, активізації їхньої самостійної діяльності, реалізації творчих здібностей, забезпечує практичне застосування знань – технології веб-квесту.

Зазначено, що веб-квест забезпечує не лише виконання учасниками навчально-ігрової діяльності, пошуково-пізнавальних проблемних завдань із використанням мережевих ресурсів, але й обов'язково включає елементи гри. Наголошено на ретельному змістовому наповненні не лише веб-квесту загалом, що сприяє формуванню фундаментальних теоретичних знань, міждисциплінарних умінь і навичок, а й розробленні цікавого сюжету, оригінальних завдань та чітких правил.

Здійснено аналіз наукової літератури закордонних та вітчизняних дослідників щодо методичного обґрунтування процесу створення та реалізації веб-квесту з урахуванням його структури. Акцентовано на особливостях діяльності викладача та студентів у рамках веб-квесту, що спрямована на досягнення спільної мети.

Виділено три структурні блоки (блок організації педагогом навчально-ігрової діяльності, блок навчально-ігрової діяльності здобувачів освіти, блок діяльності учасників освітнього процесу з інтернет-ресурсами), у контексті яких успішно реалізується дана технологія. Перші два блоки тісно пов'язані між собою й забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу. Особливість третього блоку полягає в його обов'язковій присутності в структурі перших двох та фактичному обслуговуванні їх. Детально представлено змістове наповнення блоку організації викладачем навчально-ігрової діяльності студентів за допомогою поетапного проєктування та впровадження освітнього веб-квесту. Виділено компоненти навчально-ігрової діяльності здобувачів освіти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, процесуально-операційний, контрольний-оцінний та результативний.

Ключові слова: веб-квест, освітній процес, освітня технологія, проблемно-пошукове навчання, ігрове навчання, структура веб-квесту, структурні блоки веб-квесту, етапи створення й реалізації веб-квесту.

Характерною ознакою сучасності є потужний розвиток інформаційної культури, ключовим елементом якої є створення, обробка та використання інформації. Відбувається зацифрування всіх типів інформації, об'єднання інтелектуальних ресурсів людства в глобальну мережу, заміна традиційних професій новими. Це потребує нових навичок, необхідних для успішного виконання професійних завдань, а саме навичок цифрової та медіаграмотності, критичного і креативного мислення, ефективної комунікації, високої продуктивності.

Успішна професійна діяльність потребує стрімкого та ефективного опанування новітніми технологіями, їх застосування для реалізації особистістю свого потенціалу. Саме тому якісна освіта, яка спрямована на формування й розвиток загальних компетентностей, забезпечує навчання впродовж життя, стає основним чинником життєвого і професійного успіху особистості.

Освітня система адаптує навчальну модель до соціальних потреб. Зокрема, в Законі України «Про фахову передвищу освіту» [6] зазначено, що студентоорієнтоване навчання передбачає не лише заохочення здобувачів фахової передвищої освіти бути самостійними й відповідальними суб'єктами освітнього процесу, але і створення такого освітнього середовища, що орієнтоване на задоволення потреб та інтересів студентів, формування їх індивідуальної освітньої траєкторії.

Виклики сьогодення сприяють появі в освітньому середовищі нових технологій і методів взаємодії викладачів та студентів, які ґрунтуються на максимальній залученості здобувачів освіти в процес навчання, активізації їхньої самостійної діяльності, реалізації творчих здібностей, забезпечують практичне застосування знань. Таким вимогам відповідає інноваційна технологія «веб-квест», яка є актуальним об'єктом педагогічного дослідження завдяки неординарній організації освітньої діяльності та сюжету, що захоплює. Упровадження веб-квестів в освітній процес закладу фахової передвищої освіти забезпечує посилення мотивації студентів до навчання, активізацію їхньої пізнавальної активності, створення умов для самореалізації, а також формування індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів освіти, критичного мислення, особистісних якостей, необхідних фахових компетентностей.

Розроблена американським професором Берні Доджем наприкінці ХХ століття інноваційна навчальна стратегія, веб-квест, нині активно досліджується педагогічною спільнотою. Сутність квестингу, його потенціал та особливості впровадження в освітній процес ґрунтовно вивчається як вітчизняними, так і закордонними науковцями, зокрема, І. Албеговою, М. Андрєєвою, І. Багузіною, М. Гриневич, І. Ємельяновою, М. Кадемією, Н. Кононець, Л. Савченко, І. Сокол, Т. Суворовою, В. Шмідтом та іншими.

Варто зазначити, що в сучасній педагогічній літературі приділяється увага проблемі впровадження веб-квестів у процес підготовки майбутніх фахівців, проте методичні аспекти їх створення та впровадження потребують ґрунтовнішого вивчення.

Мета статті – розглянути сутність веб-квесту як навчально-ігрової технології, проаналізувати методичні підходи до створення й реалізації веб-квестів, презентувати структуру веб-квесту через три тісно пов'язані між собою структурні блоки: діяльність викладача, діяльність здобувачів освіти, діяльність учасників освітнього процесу з інтернет-ресурсами.

Більшість дослідників, визначаючи сутність поняття «веб-квест», виділяють такі його обов'язкові складові частини:

- пошук, аналіз інформації в мережі Інтернет;
- розв'язання навчального завдання проблемно-пошукового характеру;
- активна пізнавальна діяльність здобувачів освіти.

Зауважимо, що частина науковців розглядають веб-квест як інноваційну освітню технологію, яка забезпечує не лише виконання учасниками навчальних, проблемно-пошукових пізнавальних завдань із використанням мережевих ресурсів, але й обов'язково включає елементи гри.

У цьому дослідженні освітній (навчальний) веб-квест розглядається як технологія, що інтегрує ідеї проблемно-пошукового та ігрового навчання. Система ігрових елементів доповнює процес пошуку інформації та виконання навчальних завдань. На нашу думку, аби розроблений веб-квест був дійсно освітнім, необхідне ретельне змістове наповнення його завдань, що сприяють формуванню не лише теоретичних знань, а й міждисциплінарних умінь і навичок. Водночас наявність сюжету, загадки та чітких правил надають цій технології ознак рольової або пригодницької гри.

Активне впровадження веб-квестів в освітній процес підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти відбувається впродовж останнього десятиріччя. Це пояснюється, по-перше, розвитком готовності педагогів до інтеграції Інтернет-ресурсів в освітнє середовище, по-друге, інтенсивним розвитком інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу, по-третє, укріпленням матеріально-технічної бази закладів освіти, що включає наявність технічних засобів і доступ до високошвидкісного Інтернету.

Здійснений нами аналіз наукової літератури засвідчує, що сучасними дослідниками в процесі створення та реалізації веб-квесту враховано структуру, запропоновану розробниками цієї технології Б. Доджем і Т. Марчем [8; 10], яка включає такі обов'язкові компоненти:

- 1) вступ, у якому визначено тему веб-квесту;
- 2) завдання, що містять низку запитань, на які потрібно знайти відповідь;
- 3) процес, що передбачає надання студентам алгоритму виконання завдань, рекомендацій щодо використання інформації;
- 4) джерела, що містять перелік ресурсів для ефективної організації діяльності;
- 5) оцінювання, яке передбачає наявність чітких критеріїв оцінювання завдань, формат представлення творчого продукту;

б) висновки, які спрямовані на забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентами за допомогою обміну враженнями про веб-квест, його завдання, вироблення рекомендацій щодо його вдосконалення.

Зупинимося докладніше на методичних підходах до створення та реалізації веб-квесту різними авторами, які, попри загальні риси, мають певні відмінності. Основні етапи реалізації веб-квесту, виділені Н. Кононец [4, с. 139–140], охоплюють діяльність як викладача, так і студентів: визначення теми, вербалізація завдань, підбір Інтернет-ресурсів, пошук інформації, презентація, оцінка виконаної роботи. З одного боку, змістовно етапи квесту тотожні структурі Б. Доджа і Т. Марча, проте з іншого, автором розроблено методичні рекомендації щодо створення квесту, який пропонується будувати за таким планом:

- 1) вступ із зазначенням теми та тривалості квесту;
- 2) індивідуальні завдання, що диференційовані за складністю;
- 3) інструкційна картка Інтернет-ресурсів, що містить збірку необхідних джерел;
- 4) рекомендації для студентів щодо створення веб-квесту з покроковим описом процедури виконання завдання;
- 5) висновки, що містять приклади оформлення і представлення результатів діяльності, напрями подальшої роботи із зазначеної теми.

Необхідно розглянути основні етапи створення й реалізації квестів, виділені І. Сокол [7, с. 31], що поєднують діяльність усіх учасників освітнього процесу:

1) організаційно-підготовчий етап. На цьому етапі визначаються навчальні потреби здобувачів, тема, мета, тип квесту; розробляються сюжет і завдання, додаткові матеріали, анкети, критерії оцінювання діяльності, описуються ролі учасників; укладається план роботи; встановлюються терміни реалізації; формується список інформаційних джерел; здійснюється наповнення платформи для реалізації квесту;

2) змістовий етап (етап реалізації), який включає ознайомлення учасників із сюжетом, основними питаннями, організаційними моментами, інструкціями до завдань, платформою, критеріями оцінювання; вхідне анкетування та коригування сюжету квесту на його основі; консультування учасників; контроль та оцінювання проміжних завдань;

3) результативний етап, у процесі якого відбувається оцінювання діяльності здобувачів освіти та її презентація; вихідне анкетування; формулювання висновків; нагородження переможців.

На думку Д. Грабчака [1, с. 144], алгоритм створення освітнього веб-квесту передбачає аналіз змісту навчального предмета й інформаційного забезпечення питань, що будуть вивчатися, погодинне планування і проєктування веб-квесту, добір проблемних завдань визначення форм роботи для їх реалізації, надання учасникам зі списку електронних адрес корисних вебсторінок, визначення критеріїв оцінювання знань і вмінь. Як бачимо, дослідник наголошує на діяльності педагога, випускаючи з поля зору діяльність здобувачів освіти щодо реалізації завдань квесту.

Заслугове на увагу розроблена російськими дослідниками Є. Ігумною, І. Радецькою [2, с. 53–55] технологічна картка освітнього веб-квесту, що містить детальні вимоги щодо розроблення його кожного структурного компонента: назва, спрямованість, цілі, тривалість, вікова група, легенда, квест-герої, основне завдання, сюжет і просування за ним, завдання, навігатори, ресурси, критерії оцінювання та підсумки квесту. Проте знову акцент зроблено лише на діяльності педагога.

Зрозуміло, що, упроваджуючи технологію «веб-квест», саме викладач забезпечує організацію й управління освітнім процесом. Однак здобувачі освіти є активними суб'єктами цієї взаємодії, сприяючи її модифікації та удосконаленню. У реалізації завдань веб-квесту як педагог, так і студенти охоплені діяльністю, що спрямована на досягнення спільної мети.

Узагальнивши наведені методичні підходи до створення квесту, нами було виділено три структурні блоки (рис. 1), у контексті яких успішно реалізується дана технологія. Два блоки тісно пов'язані між собою, оскільки забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу. З позиції викладача така взаємодія забезпечує формування навчально-пізнавальної мотивації студентів і цілепокладання, стимулювання їхньої зацікавленості до навчально-ігрової діяльності, актуалізацію знань із теми, формування ціннісних орієнтацій, ставлень, умінь обирати доцільні способи діяльності. З боку здобувачів освіти – усвідомлення мети, завдань навчально-пізнавальної діяльності, конструювання власних знань, вироблення умінь і навичок, розуміння значення отриманої інформації для особистісного розвитку, майбутньої професійної діяльності, самооцінювання власної діяльності.

Особливість третього блоку полягає в його обов'язковій присутності в структурі перших двох та фактичному обслуговуванні їх. У попередньому дослідженні нами детально розглянуто зміст компонентів Інтернет-діяльності суб'єктів веб-квесту [5, с. 81].



Рис. 1. Структурні блоки вебквесту

Проаналізуємо наповнення першого блоку, який забезпечує організацію навчально-ігрової діяльності студентів у рамках веб-квесту та управління нею. Просектування та впровадження освітнього веб-квесту може включати такі послідовні етапи.

1 етап. Попереднє планування веб-квесту. На цьому етапі доцільно:

- 1) ознайомитися зі структурою, змістом веб-квестів, які вже розміщені в мережі;
- 2) обрати тему заняття відповідно до навчальної програми, опанування якої забезпечуватимуть завдання веб-квесту;
- 3) продумати ідею веб-квесту;
- 4) проаналізувати Інтернет-ресурси, які можуть бути використані для реалізації завдань веб-квесту;
- 5) визначити платформу, на якій буде розміщено веб-квест (соціальна мережа, сайт, блог, інтерактивна дошка тощо), її функціональні можливості, інтерфейс, особливості.

2 етап. Формування програми реалізації веб-квесту. Цей етап є найважливішим, оскільки від його якісної підготовки залежить успіх веб-квесту загалом, та включає такі елементи:

- 1) визначення назви веб-квесту, яка мусить бути лаконічна, таємнича та оригінальна;
- 2) визначення спрямованості веб-квесту (моноквест чи міждисциплінарний);
- 3) встановлення цільової аудиторії з урахуванням їхніх вікових особливостей, освітніх потреб і можливостей;
- 4) визначення очікуваних результатів навчання, які досягаються після виконання завдань веб-квесту;
- 5) визначення форм навчальної роботи, які будуть доречними у процесі реалізації завдань веб-квесту (індивідуальна, парно-групова, кооперативно-групова, командна);
- 6) встановлення тривалості веб-квесту. Залежно від навчальної мети вони можуть бути: короткострокові (одне заняття або цикл занять), що спрямовані на опанування студентами відповідного обсягу інформації,

поглиблення та інтеграцію знань; тривалі (позааудиторна робота, самостійна робота студента), які спрямовані на поглиблення й перетворення знань, створення специфічного продукту [3, с. 343];

7) створення добірки джерел, що містять необхідну інформацію для ефективної організації діяльності студентів: бібліографічні покликання, документи, сайти, відео, презентації, підказки у вигляді QR-кодів тощо. Зауважимо, що такий перелік ресурсів мінімізує залучення неперевіреної, випадкової інформації, унеможливить перекручування фактів;

8) опис освітнього продукту, який створюється після виконання завдань веб-квесту: засвоєння навчального матеріалу; відповідь на проблемне запитання; розгадка загадки; створення презентації, буклету, відеоролику, есе, статті, сайту; проведення дослідження з представленням його результатів тощо;

9) написання вступу – цікавої історії, що передусє веб-квесту, привертає увагу, мотивує до виконання завдань, забезпечує максимальне залучення учасників;

10) формулювання основної ідеї веб-квесту, яка містить проблемне запитання та враховує типологію навчальних завдань [9]: завдання-компіляція, судження, переказ, переконання, проєктування, самопізнання, консенсус, творчі, журналістські, аналітичні, наукові;

11) визначення ролей, створення завдань. Розподіл ролей дає можливість розглянути питання з різних позицій. Завдання-локації забезпечують конкретизацію основної ідеї квесту, містять чітко сформульовані запитання, на які потрібно знайти відповідь, стимулюють розумовий процес, розвивають аналітичні здібності. За кожне завдання квесту учасники дістають визначену кількість балів;

12) розроблення педагогом критеріїв оцінювання діяльності здобувачів освіти з урахуванням типології завдань і отриманого освітнього продукту. Водночас оцінювання результату роботи мусить бути комплексним і включати само- і взаємооцінювання.

3 етап. Публікація веб-квесту на обраній платформі. Цей етап також входить до складу третього блоку, який забезпечує обслуговування Інтернет-діяльності педагога в рамках реалізації завдань квесту. На цьому етапі важливо забезпечити:

1) створення сторінок майбутнього квесту;

2) наповнення сторінок необхідною інформацією:

– головна, що містить відомості про назву, мету, тривалість квесту, особливості його організації, рекомендації щодо безпечної роботи в Інтернет-мережі тощо;

– вступ, що забезпечує мотивацію діяльності;

– локації-завдання, що можуть містити додаткові матеріали, медіаконтент, перелік ресурсів, інструкції щодо роботи з незнайомими для студентів Інтернет-сервісами, вбудовані форми для надсилання відповідей тощо;

– критерії оцінювання окремих завдань, творчого продукту, квесту загалом;

– додаткові сторінки, на яких розміщуються відповіді до окремих завдань квесту, статистика правильних і неправильних відповідей, рейтингові таблиці, вбудовані форми для проведення анкетування тощо;

3) надання обмеженого або вільного доступу до матеріалів, що розміщені на платформі;

4) апробація веб-квесту, що дає змогу виявити його переваги та недоліки, доопрацювати окремі елементи.

4 етап. Реалізація веб-квесту. На цьому етапі педагог забезпечує:

1) ознайомлення здобувачів освіти зі структурою веб-квесту, особливостями його компонентів, специфікою роботи з платформою, на якій він розміщений;

2) управління та коригування навчально-ігрової, пізнавальної діяльності студентів;

3) оцінювання та рефлексію. У процесі оцінювання не лише встановлюється відповідність результатів навчання здобувачів освіти вимогами навчальної програми, а й підсумовується досвід, що набули студенти в процесі виконання завдань квесту, якість представлення результатів власної діяльності та діяльності інших учасників. Важливим на цьому етапі є уточнення здобутків, опис досягнень, які отримали студенти під час роботи. Рефлексія дає можливість скоригувати веб-квест, дії окремих учасників, здійснити його адекватну оцінку, визначити освітню цінність, співвіднести запланований та отриманий результати для його удосконалення.

Навчально-ігрова діяльність здобувачів освіти в рамках веб-квесту становить основу другого структурного блоку, ефективність якого здебільшого залежить від якості розроблення веб-квесту викладачем. До складу другого блоку включаємо такі компоненти:

– наявність мотивації на досягнення мети, усвідомлення цілей діяльності, готовність виконувати завдання веб-квесту, здійснювати пошук необхідної інформації в Інтернет-мережі (мотиваційно-цільовий компонент);

– прагнення здійснювати пізнавальну діяльність, опановувати знання, застосовувати їх у нестандартних ситуаціях (когнітивний компонент);

– ознайомлення з основними поняттями теми, розподіл ролей у команді або групі, пошук, аналіз інформації, її перетворення на нові знання, що доступні для практичного застосування, вирішення поставлених завдань, дослідження проблеми з різних точок зору, формулювання власних висновків, створення творчого продукту, підбиття підсумків роботи, обмін матеріалами (процесуально-операційний компонент);

– оцінювання власної діяльності за наданими критеріями та діяльності інших учасників веб-квесту, включаючи оцінку розробки квесту викладачем, аналіз допущених помилок (контрольно-оцінний);

– формулювання висновків і пропозицій, презентація продукту діяльності, рівня засвоєння програмового матеріалу, усвідомлення важливості вивченого, розвиток компетентностей (результативний компонент).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасні умови визначають розвиток освітніх технологій, оновлення яких здійснюється із залученням мережі Інтернет та технічних засобів навчання, включно з електронними гаджетами, що сприяє високій залученості особистості в навчання, інтерактивній взаємодії здобувачів освіти, швидкому доступу до інформації, підвищенню їхньої пізнавальної активності та мотивації. Успішне впровадження веб-квесту як перспективної освітньої технології в освітнє середовище закладу фахової передвищої освіти залежить від його ґрунтовного проєктування та реалізації. Перспективним напрямом дослідження вважаємо практичне застосування методичних підходів до розроблення освітніх веб-квестів у процесі вивчення природничих дисциплін.

Використана література:

1. Грабчак Д. В. Освітній веб-квест як нова Інтернет-технологія навчання елективних курсів з фізики. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 12. С. 139–145.
2. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании : учебное пособие. Чита : Забайкал. гос. ун-т, 2016. 184 с.
3. Кадемія М. Ю. Використання технології «веб-квест» у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 33. С. 342–347.
4. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/418/1/Konon.pdf> (дата звернення 25.07.2021).
5. Кудикіна Н. В., Тимченко О. В. Теоретичні засади впровадження навчальних веб-квестів у процес підготовки майбутніх фахівців освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реальність та перспективи*. Вип. 74. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 78–83.
6. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06 червня 2019 р. № 2745-VIII / Верховна рада України. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30. Ст. 119. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 20.07.2021).
7. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2016. 284 с.
8. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. *WebQuest.org* : site. URL : http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата звернення: 08.07.2021).
9. Dodge B. Webquest Taskonomy: a Taxonomy of Tasks. *WebQuest.org* : site. URL : <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (дата звернення: 28.07.2021).
10. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. URL : <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (дата звернення: 13.07.2021).

References:

1. Hrabchak D. V. (2012) Osvitnii veb-kvest yak nova Internet-tekhnohohiiia navchannia elektyvnykh kursiv z fizyky [Educational webquest as a new Internet technology for teaching elective courses in physics]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti* № 12. S. 139–145. [in Ukrainian]
2. Igumnova E. A., Radetskaya I. V. (2016) Kvest-tehnologiya v obrazovanii : uchebnoe posobie [Quest technology in education]. Chita : Zabaykal. gos. un-t. 184 s. [in Russian]
3. Kademiia M. Yu. (2012) Vykorystannia tekhnolohii «veb-kvest» u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [The use of «web-quest» technology in the formation of professional competence of future professionals]. Vyp. 33. S. 342–347. [in Ukrainian]
4. Kononets N. V. (2012) Pedahohichni innovatsii vyshchoi shkoly: resursno-orientovane navchannia [Pedagogical innovations of higher school: resource-oriented learning]. Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. Poltava. Vyp. 54. S. 76–80. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/418/1/Konon.pdf> (data zvernennia 25.07.2021). [in Ukrainian]
5. Kudykina N. V., Tymchenko O. V. (2020) Teoretychni zasady vprovadzhennia navchalnykh veb-kvestiv u protses pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv osvity [Theoretical fundamentals of introduction of educational webquests into the process of preparation of future educational professionals]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy. Vyp. 74. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka». S. 78–83. [in Ukrainian]
6. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 06 chervnia 2019 r. № 2745-VIII [On applied higher education] / Verkhovna rada Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady. 2019, № 30, st. 119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (data zvernennia: 20.07.2021). [in Ukrainian]
7. Sokol I. M. (2016) Pidhotovka vchyteliv do vykorystannia kvest-tekhnohohii v systemi pisljadiplomnoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Preparing teachers for the use of quest technology in the system of postgraduate education]. Kласичnyi pryvatnyi universytet. Zaporizhzhia. 284 s. [in Ukrainian]
8. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. *WebQuest.org* : site. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (data zvernennia: 08.07.2021).
9. Dodge B. Webquest Taskonomy: a Taxonomy of Tasks. *WebQuest.org* : site. URL: <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (data zvernennia: 28.07.2021).
10. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (data zvernennia: 13.07.2021).

Tymchenko O. V. Methodological aspects of creating and implementing webquests

The article is devoted to the essence of webquest, an innovative technology of interaction of participants of educational process, which promotes maximum immersion of students in learning, intensification of their independent activity, demonstration of creative abilities, provides practical application of knowledge.

It is noted that a webquest assures not only participants' fulfilment of educational, exploratory and cognitive problem-solving tasks using online resources, but includes elements of a game by all means. Emphasis is placed not only on the content of the tasks of a webquest, which contributes to the formation of fundamental theoretical knowledge and interdisciplinary skills, but also on the development of an interesting plot, original tasks and clear rules.

We analysed the scientific literature of foreign and local Ukrainian researchers on the methodological justification of the process of creating and implementing a webquest taking into account its structure. Emphasis is placed on the peculiarities of the teacher and student activities within the limits of the webquest, which serve a common goal.

We identified three structural blocks in which this technology has been successfully implemented. Those are a block of educational-gaming activity organized by a teacher, a block of educational-gaming activity of students, a block of activity of students with the use of internet resources). The first two blocks are closely interconnected and provide active interaction of participants in the educational process. The peculiarity of the third block is its mandatory presence in the structure of the first two ones and their actual servicing. We provided more details on the content of the block of educational-gaming activity for students organized by a teacher. It is done with the help of step-by-step design and implementation of the educational webquest. The components of educational-gaming activity of students are identified, namely, motivational-objective, cognitive, procedural-operational, controlling-evaluating and effective.

Key words: webquest, educational process, educational technology, problem-based learning, game learning, webquest structure, structural blocks of a webquest, stages of webquest creation and implementation.

УДК 331.45

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.36>**Шмирко В. І., Коробко О. В., Троян Ю. І., Якімцов Ю. В.****МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ВИНИКНЕННЯ ТРАВМОНЕБЕЗПЕЧНИХ СИТУАЦІЙ**

Унаслідок порушення правил безпеки, недостатньої якості професійної підготовки фахівців можуть виникати небезпечні ситуації (поранення, травми, ураження електричним струмом, професійні захворювання, ураження працівників унаслідок аварій, катастроф тощо), що призводять до погіршення стану здоров'я працівників, викликають травми різного ступеню важкості, можуть призвести до летального наслідку. Аналіз травматизму в Україні свідчить, що за 2020 рік (порівняно з 2019) кількість нещасних випадків, пов'язаних із виробництвом, збільшилась на 58 %. У 2019 році під час виконання виробничих обов'язків постраждало 3876 осіб, із яких 422 чоловіка смертельно травмовано, у 2020 році травмовано 6121 осіб, із яких 653 чоловік загинуло. Більшість нещасних випадків пов'язана з психофізіологічними можливостями людини, її фаховим рівнем та стереотипом поведінки у звичайних та екстремальних ситуаціях.

Під час організації навчального процесу основною стратегією викладачів з охорони праці є реалізація практичних заходів щодо профілактики травматизму та виховання в майбутніх фахівців навичок здорового способу життя. У зв'язку із цим із метою підвищення якості та ефективності навчання з питань безпеки, для більш детального та свідомого аналізу причин і наслідків небезпечних ситуацій студентам було запропоновано модельний підхід аналізу травмонебезпечних та аварійних ситуацій із побудовою логіко-імітаційних схем різноманітних небезпечних ситуацій у техносфері. Це дає можливість студентам не тільки свідомо визначити первинну подію формування аварійної або травматичної ситуації, а й визначити причетність окремої особи до настання небажаної події, а також ступінь вини самого потерпілого.

Використання моделей впливу небезпечних та шкідливих виробничих чинників на соціальні та професійні гурти людей дає можливість розробити досконалу превентивну систему, що ґрунтується на оперативному пошуку виробничих небезпек, їх поглибленому логічному аналізі і, що найголовніше, терміновому прийнятті заходів для усунення потенційних небезпек ще до виникнення травмонебезпечних та аварійних ситуацій.

Ключові слова: психологічний фактор, небезпечна умова, небезпечна дія, небезпечна обставина, небезпечний виробничий чинник, небезпечна ситуація, модельний підхід, логіко-імітаційна схема.

Як відомо, під час виконання виробничих обов'язків унаслідок порушення правил безпеки або вимог технологічного процесу, необачності чи невідповідної якості професійної підготовки фахівців можуть виникати небезпечні ситуації, що призведуть до різного роду погіршення стану здоров'я працівника. Шкоду здоров'ю можуть нанести, наприклад, поранення, травми, ураження електричним струмом, професійні захворювання, гострі професійні та інші отруєння, опіки, обмороження, ймовірно ураження працюючих внаслідок аварій, катастроф, пожеж, вплив стихійного лиха [1]. Подібні прояви є недопустимими і трагічними не тільки особисто для працівника, його родини та друзів, колег і керівника на підприємстві, але і для держави в цілому. Наслідком таких подій є, насамперед, морально-психологічний, а потім вже і соціально-економічний фактор.

Аналіз травматизму в Україні свідчить, що за 2020 рік (порівняно з 2019) кількість нещасних випадків, пов'язаних із виробництвом, збільшилась на 58 %. У 2019 році під час виконання виробничих обов'язків постраждало 3876 осіб, із яких 422 чоловіка смертельно травмовано, у 2020 році травмовано 6121 осіб, із яких 653 чоловік загинуло. Історично так склалося на Україні, що найбільш травмонебезпечною галуззю багато років залишалась вугільна та гірничорудна промисловість. У 2020 році в зазначеній галузі травмовано 665 осіб (загинуло 35 чоловік), а ось у соціально-культурній сфері постраждало 3493, а загинуло 323 людини, тобто майже в 10 разів більше. Статистичні дані свідчать, що у двадцять першому сторіччі людство навчилось попереджати виникнення епідемій чуми, віспи, холери та інших хвороб, робити операції на серці, пересаджувати життєво необхідні органи від однієї людини до іншої, але, на жаль, так і не навчилось захищати людину під час щоденних виробничих обов'язків. Аналіз причин травматизму за 2020 рік свідчить, що 49 % від усієї кількості нещасних випадків сталася з організаційних причин, через психофізіологічні причини загинуло 296 працівників, або 45 %, із технічних причин загинуло 39 працівників, або 6 %. Останнім часом на виробництві для запобігання ризиків виникнення травматизму, нещасних випадків та створення умов праці, що відповідають нормативно-правовим актам, насамперед враховується, що все обладнання повинно бути безпечним, надійним, якісним і максимально зручним в експлуатації. Крім того, під час організації робочих місць враховується, що обладнання повинно відповідати ергономічним вимогам, позитивно впливати на загальний настрій працівників, їхній нервово-емоційний стан, бажання ефективно працювати. Із метою підвищення безпечності обладнання, що забезпечує виконання технологічних операцій, повинно відповідати національним стандартам і «Технічному регламенту безпеки», ДСТУ EN 1050:2003 «Безпечність машин. Принципи оцінювання ризику», НПАОП 0.00-1.71-13 «Правила охорони праці під час роботи з інструментом та пристроями». Останнім часом більшість підприємств машинобудування підвищують безпечність та економічну ефективність за рахунок автоматизації та реконструкції виробництва. Роботизація та автоматизація більшості необхідних робіт дає можливість організувати технологічний процес без участі людини, але під її контролем, мінімізуючи тим самим вплив так званого «людського фактору» в забезпеченні технологічної надійності та безпечності виробництва. Позитивним наслідком такого відповідального та комплексного підходу до організації виробничого процесу є зменшення травматизму в машинобудуванні за останній рік на 40 випадків, зі смертельним наслідком – на 6.

Статистичний аналіз травматизму останніх років показав, що основною причиною травмування є неправильні дії робітника (помилки, випадкові чи навмисні порушення правил та інструкцій з охорони праці, емоційна неврівноваженість під час виконання професійних обов'язків, низький рівень інформаційної підготовки з питань безпеки). Результати дослідження травматизму в Україні показали, що більшість нещасних випадків пов'язана з людським фактором. Відображенням «людського» фактору є психічні властивості: потреби, інтереси, звички, наполегливість, спостережливість, працелюбність, здібності, темперамент, характер особистості тощо. Урахувати всі ці індивідуальні особливості можливо тільки покращуючи процес навчання з питань безпеки та охорони праці. Традиційна форма навчання в окремих студентів та співробітників не викликає значного інтересу. В окремих випадках це пов'язано з тим, що процес навчання обмежений у часі, а інформація подається дуже стисло. Крім того, аналізуючи програми навчання з охорони праці за допомогою технічних засобів, слід зазначити, що вони не враховують психофізіологічні можливості людини, її стереотип поведінки у звичайних та екстремальних ситуаціях. Характер людини різнобічний, а особисті вади перебувають у складному зв'язку. Деякі з них є провідними і впливають на вибір професії, безпечність виконання роботи, на швидкість та якість засвоєння інформації, а також тривалу якість її застосування.

На думку фахівців кафедри «Охорони праці і навколишнього середовища» Національного університету «Запорізька політехніка», засобом забезпечення безпеки є не тільки застосування сучасного обладнання, але і застосування сучасних, нестандартних підходів в підготовці студентів-магістрів різних спеціальностей з питань охорони праці в галузі.

Мета статті. Продемонструвати можливість підвищення якості та ефективності навчання з питань безпеки студентів-магістрів. З метою досягнення зазначеної мети майбутнім фахівцям було запропоновано проаналізувати основні потенційні небезпеки, що можуть мати місце під час реалізації технологічного процесу, обставини та причини виникнення нещасних випадків, що мали місце на підприємствах України в останні роки. Для більш детального, якісного та свідомого аналізу отриманої інформації студентам було запропоновано, використовуючи методи системного аналізу виконати моделювання досліджуваних небезпечних ситуацій у техносфері.

Як відомо [2], існує чотири методичних підходи аналізу та імовірного визначення реалізації небезпечних подій: *інженерний, модельний, експертний, соціологічний*. У даній роботі розглянуто модельний підхід превентивного визначення прояву небезпечностей і аварійних ситуацій, який ґрунтується на побудові моделей впливу шкідливих та небезпечних виробничих чинників на окрему людину, соціальні, професійні гурти тощо.

Під час функціонування ергатичних систем «Людина – середовище» за різних причин виникають випадкові події, які утворюють травмонебезпечні та аварійні ситуації, пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками. Усі ці події можна розглядати як статистично залежні або статистично незалежні між собою компоненти, що утворюють логічні моделі виробничих процесів, які вивчаються.

Метод логічного моделювання потенційних аварій і травм надає можливість розробити досконалу систему управління безпекою життєдіяльності на виробництві, яка базується на оперативному пошуку виробничих небезпек, їх поглибленому логічному аналізі і терміновому прийнятті заходів для усунення потенційних небезпек ще до виникнення травмонебезпечних та аварійних ситуацій.

Аналіз побудованої логічної моделі технологічного процесу дозволяє знайти первинну подію, з якої починається утворення небезпечної ситуації. Крім того, логічні моделі дають можливість виявити причетність окремих осіб до виникнення небажаних подій, а також ступінь вини самого потерпілого. Метод є більш наглядним для процесу не тільки навчання, але і виховання в молоді стереотипу безпечної поведінки.

Під час побудови логіко-імітаційних схем використовують сукупність небезпечних подій, пов'язаних між собою причинно-наслідковими зв'язками, які у процесі діяльності можуть призвести до виникнення травмонебезпечних та аварійних ситуацій. Головним елементом логічної моделі є поняття про небезпечну ситуацію (НС) – тобто випадкове явище, що передуює виникненню травм, аварій, катастроф. [2] Для повного розкриття змісту і аналізу поняття НС використовують її складові компоненти, такі як:

1) *небезпечна умова* (НУ) – умова, за якої існує навіть малоімовірна можливість впливу на людину небезпечного чинника, що може призвести до реальної загрози виникнення аварії або травми. Це сукупність небезпечних виробничих чинників, недоліки технологічних процесів та обладнання, низький рівень організації виробництва тощо;

2) *небезпечна дія* (НД) – така дія працівника, яка не відповідає науково обґрунтованим нормам професійної діяльності під час виконання конкретного виробничого завдання;

3) *небезпечна обставина* (НО) – такий стан у просторі, який вимагає примусової фізичної або психічної дії людини, пов'язаної з ризиком, за наявності небезпечних умов та обмежені у часі. Робітник, що здійснює небезпечні дії, може перебувати в обставинах *мети, часу, місця, причин та способу дії*;

4) *небезпечні виробничі чинники* (НВЧ) – вплив шкідливих чинників трудового та виробничого процесів, які за нерациональної організації праці впливають на стан здоров'я та працездатність робітників.

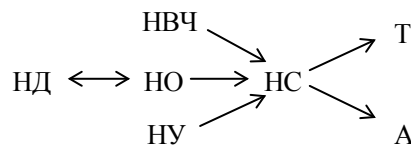
За впливом на робітника НВЧ за своєю сутністю можна поділити на:

1) *активні* – тобто чинники, що містять в собі енергетичний ресурс;

2) *активно-пасивні* – чинники, які активуються за рахунок енергії людини;

3) *пасивні* – чинники, що діють опосередковано або побіжно у процесі трудової діяльності людини.

Із використанням усіх наведених компонентів (*небезпечна дія НД, небезпечна умова НУ, небезпечна обставина НО, небезпечний виробничий чинник НВЧ, небезпечна ситуація НС, травма Т, аварія А*), логіко-імітаційну схему процесу формування та виникнення травмонебезпечних і аварійних ситуацій можна представити у такому вигляді:



Для повного розуміння формування небезпечних ситуацій на виробництві й у побуті та правильного їх аналізу використовують найпростіші варіанти побудови логіко-імітаційних схем для різних за пріоритетом зумовлених небезпечностей.

Результати та дискусія. Так, розглянемо приклад, коли пріоритетними є *небезпечна умова* (НУ) та *небезпечна дія* (НД).

1. На робочому місці є лише одна небезпечна умова НУ, яка може безпосередньо призвести до небезпечної ситуації НС із наслідками у вигляді аварії А або травми Т.

Логічна схема має вигляд: НУ – НС – (А;Т)

Приклад. На підлозі пролито масло (НУ), внаслідок цього людина падає (НС), що призводить до травми (Т).

2. Під час експлуатації виробничого обладнання виникає одна небезпечна умова НУ1, яка стала причиною виникнення іншої небезпечної умови НУ2, що, у свою чергу, здатна визвати наступну небезпечну умову НУ3 і так далі до виникнення небезпечної ситуації НС із наслідками А; Т.

Логічна схема має вигляд: НУ1 – НУ2 – НУ3 – ... – НС – (А;Т)

Приклад. Унаслідок конструктивного недоліку невідбалансований ротор двигуна (НУ1) може викликати появу вібрації (НУ2), яка може призвести до підвищеного спрацювання підшипників (НУ3) і так далі до руйнування підшипників (НС) з викидом частин ротора (А) та можливістю травмування (Т).

3. *Небезпечна умова* НУ може спонукати працівника до допущення ним помилок у процесі роботи НД, внаслідок чого виникає небезпечна ситуація НС з наслідками А; Т.

Логічна схема має вигляд: НУ – НД – НС – (А;Т)

Приклад. У процесі роботи були забиті робочі органи машини (НУ), робітник намагається усунути недолік в умовах машини, що працює, (НД), це призводить до захоплення руки (НС) та травмуванню (Т) робітника.

4. Допущена небезпечна дія НД може призвести до небезпечної ситуації НС з наслідками А; Т.

Логічна схема має вигляд: НД – НС – (А;Т)

Приклад. Допущена груба помилка водія (НД) під час руху, що призвело до зіткнення транспортних засобів (НС) із наслідками у вигляді аварії (А) та травмування людини (Т).

5. В умовах виробництва можливі випадки, коли одна допущена помилка працівника НД1 може призвести до потреби вжиття швидких заходів (швидких дій робітника), що може призвести до іншої помилки НД2, внаслідок чого виникає небезпечна ситуація НС з подальшими А; Т.

Логічна схема має вигляд: НД1 – НД2 – НС – (А;Т),

якщо послідовних помилок (небезпечних дій) більше, схема має вигляд:

НД1 – НД2 – НД3 – ... – НС – (А;Т)

Приклад. Водій перевищив припустиму швидкість під час руху (НД1), що подальше призвело до різкого гальмування (НД2), внаслідок чого виникає занос та перекидання транспортного засобу (НС), при цьому може бути пошкодження (А) транспортного засобу та травмування водія (Т).

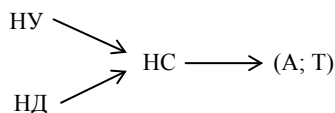
6. Допущена небезпечна дія НД в умовах виробництва стає причиною виникнення небезпечної умови НУ з наступними наслідками у вигляді небезпечної ситуації НС, що може призвести до А; Т.

Приклад. Посадова особа видала наряд (НД) на виконання роботи із застосуванням несправного засобу (НУ), це призвело до небезпечної ситуації (НС) з наслідками (А;Т).

Логічна схема має вигляд: НД – НУ – НС – (А;Т)

7. Якщо у формуванні небезпечної ситуації беруть участь події, статистично незалежні між собою, наприклад одна небезпечна умова НУ і одна небезпечна дія НД, то логічна схема має вигляд:

Логічна схема має вигляд:

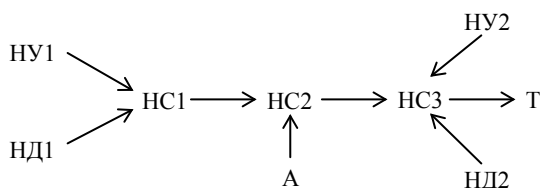


Приклад. На транспортних роботах небезпечною умовою є вузька колія (НУ). Під час різкого повороту (НУ) транспортний засіб може перекинутись (НС) з наслідками (А;Т).

8. У реальних умовах виробництва під час експлуатації виробничого обладнання одна небезпечна ситуація НС1 може послідовно переходити в інші більш небезпечні ситуації НС2, НС3... до виникнення аварії А або травми Т.

Логічна схема має вигляд:

Приклад. У багатьох заточувальних верстатах характерною небезпечною умовою є збільшення зазору (НУ1) між підставкою і абразивним кругом (більше 3 мм). Якщо під час заточування деталі на такому верстаті робітник припустить помилку (НД1), може виникнути небезпечна ситуація – деталь буде затягнута у щілину між кругом і підставкою (НС1). Подальше деталі заклинюється, що призводить до аварії (А) – руйнування круга (НС2) і наступного викидання його уламків (НС3). Якщо при цьому на верстаті відсутній захисний кожух (НУ2), а працівник знаходиться навпроти круга (НД2), то виникає явна загроза травмування (Т).



Висновки. Таким чином, використовуючи побудову моделей впливу небезпечних та шкідливих виробничих чинників на соціальні та професійні гурти людей, можна розробити досконалу превентивну систему, що базується на оперативному пошуку виробничих небезпек, їх поглибленому логічному аналізу і терміновому прийнятті заходів для усунення потенційних небезпек ще до виникнення травмонебезпечних та аварійних ситуацій.

Використана література:

1. Шмирко В. І. Психофізіологічні якості людини та їх вплив на особисту безпеку [Текст]. *Актуальные проблемы по подготовке инженеров по охране труда (Сборник научных статей)*. Симферополь : издатель ФЛП Лемешко К.А., 2011. С. 17–20.
2. Хенли Дж. Кумamoto X. Надежность технических систем и оценка риска [Текст]. Москва : Машиностроение, 1984. 528 с.

References:

1. V.I. Shmirko, Yu.I. Troyan & Yu.V. Yakimtsov (2011) Psikhofiziologichni yakosti lyudini ta ikh vpliv na osobistu bezpekuyu [Psychophysiological qualities of a person and their impact on personal safety]. Aktual'nye problemy po podgotovke inzhenerov

- po okhrane truda (Sbornik nauchnykh statei). Current issues in the training of occupational safety engineers (Collection of scientific articles). Simferopol': izdatel' FLP Lemeszko K.A. 17–20 [in Ukrainian].
2. Khenli D. Kumamoto H. (1894) Nadezhnost' tekhnicheskikh sistem i otsenka riska. [Reliability of technical systems and risk assessment]. M. : Mashinostroenie [in Russian].

Shmyrko V. I., Korobko A. V., Trojan J. I., Yakimtsov Y. V. Simulation of processes of occurrence of injury situation situations

In violation of safety rules, insufficient quality of professional training, dangerous situations can occur (injuries, traumas, electric shocks, occupational diseases, acute occupational and other poisonings, burns, frostbite, probable injury to workers due to accidents, catastrophes, fires, the impact of natural disasters etc.), which lead to deterioration of health of workers, causing injuries of varying degrees severity, can be fatal. Analysis of injuries in Ukraine shows that in 2020 (compared to 2019) the number of hazards related to production increased by 58 %. In 2019, 3876 people were injured during the production losses, of which 422 people were fatally injured, in 2020–6121 people were injured, of which 653 people died. Most accidents are related to a person's psychophysiological capabilities, professional level and stereotype of behavior in normal and extreme situations.

When organizing the educational process, the main strategy of teachers in occupational safety is the implementation of practical measures for injury prevention and education of future professionals in the skills of a healthy lifestyle. In this regard, in order to improve the quality and effectiveness of safety education, for a more detailed analysis of the causes and consequences of dangerous situations, students were offered a model approach to the analysis of injuries and emergencies with the construction of logic-simulation schemes of various dangerous situations technosphere. This allows students to consciously identify not only the primary event of the formation of an emergency or traumatic situation, but also to determine the involvement of an individual in the occurrence of an undesirable event, as well as the degree of guilt of the victim.

Conclusions. The use of models of the impact of hazardous and harmful production factors on social and professional groups of people makes it possible to develop a perfect preventive system based on rapid search of industrial hazards, in-depth logical analysis and, most importantly, urgent action to eliminate potential hazards before injuries and accidents. situations.

Key words: psychological factor, dangerous condition, dangerous action, dangerous situation, dangerous production factor, dangerous situation, model approach, logic-simulation scheme.

УДК 378:373.31+372.874

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.37>

Шостачук Т. В.

**ЗМІЦНЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА
(кінець XX – початок XXI століття)**

У статті проаналізовано вплив на педагогіку соціально-політичної трансформації польської держави після 1989 року. Відзначено, що в цей час перед педагогікою культури постало питання про пошук власної ідентичності в абсолютно новій соціально-економічній та культурній реальності, коли відбувалося переосмислення її ролі на тлі посилення кризових процесів у світі.

У ході дослідження було виявлено, що переломним моментом у розвитку педагогіки культури можна вважати 1995 рік, коли відбулася загальнодержавна конференція, організована кафедрою Теорії Поширення Культури в Інституті Педагогіки університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні. У матеріалах конференції було зазначено важливу тезу, що педагогіка культури містить знання, які вказують шлях до культурного розвитку особистості.

Обґрунтовано тезу, що відновлення педагогіки культури може стати вираженням необхідності виходу із глибокої кризи сучасної цивілізації та готовністю прийняти виклики майбутнього. Встановлено, що педагогіка культури як педагогічна субдисципліна може стати теоретичною основою польської системи освіти в цілому.

Особливу увагу звернено на позиції польських науковців у сфері освіти й виховання, які обґрунтовують місце педагогіки культури процесі навчання та виховання.

Розкрито важливість наукового внеску у відродження педагогіки культури професора Я. Гайди, який представив родовід педагогіки культури, трансформації, які вона зазнала протягом усього періоду існування, її сучасний стан та суперечки, які відбуваються навколо неї. Науковець у роздумах про формування особистості в сучасних реаліях використовує поняття “новий гуманізм” та називає його “неопедагогікою культури”, що є сучасним виміром педагогіки культури.

Результат проведеного аналізу наукових праць польських учених показав, що педагогіка культури все ще існує як відкрита субдисципліна, яка вимагає постійних доповнень та збагачень новими гуманістичними теоріями.

Ключові слова: польська педагогіка, цінності, педагогіка цінностей, новий гуманізм, освіта, виховання.

У 1989 році в Республіці Польща розпочалася комплексна трансформація у сфері політики, економіки, науки, відбувалися значні зміни в соціальній свідомості та культурі. Від початку соціально-політичної трансформації держави в польській педагогіці культури також відбуваються кардинальні зміни, які впливають на її розвиток, ідентичність та статус як наукової дисципліни.

Так, на думку Т. Хейніцької-Безвіньської, “ми маємо справу в Польщі не тільки з кризою злому легітимізації однієї, доти панівної течії, так званої наукової соціалістичної педагогіки” – але ми стоїмо перед важкою спробою пізнавального засвоєння (...) і практичного виміру кризи-перелому, яка вже існує в євро-американської культури протягом останніх десятиліть” [5, с. 40].

Питанням нових можливостей розвитку педагогіки культури та її місця серед інших педагогічних наук займались польські науковці: Б. Суходольський, І. Войнар, Б. Жураковський, Я. Гайда, Т. Хейніцька-Безвіньська, К. Южиста та ін. Вагомий вклад у дослідження польської педагогіки належить українським ученим Г. Ніколаї, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін.

Ситуацію в польській педагогіці культури після 1989 року найбільш точно описав вчений Б. Суходольський. “Сучасний світ – писав він – характеризується особливо гострим посиленням кризи в суспільному баченні реальності як комплексу цінностей; цивілізація виявляється під загрозою і потребує реконструкції. Уперше, мабуть, стан педагогіки є істотно підірваний, уперше, бо педагогіка й практика виховання втрачають стабільну точку опори” [11, с. 8].

Широкий огляд досягнень та перспектив розвитку педагогіки культури представив декан Люблінської Вищої Школи в м. Риках, доктор К. Южиста. На його думку, педагогіка культури заслуговує на більшу увагу, ніж раніше, адже намагається віднайти власну ідентичність в абсолютно новій соціально-економічній та культурній реальності [6, с. 13].

Мета статті полягає в аналізі процесів, які вплинули на переоцінювання концепції польської педагогіки культури починаючи з 1989 року та питання існування педагогіки культури в системі сучасної освіти.

Трансформація устрою після 1989 року торкнулася без винятку всіх просторів та сфер життя, у тому числі польської системи освіти. На жаль, зміни, які відбуваються, не відповідають соціальним очікуванням і доволі гостро критикуються представниками різних установ. Так, одну із причин невдачі проведених освітніх реформ вбачають у відсутності бачення концепції освіти відповідно до реалій XXI століття [10].

Ми погоджуємося з думкою вченого К. Южиста про те, що теоретичною основою польської системи освіти може бути педагогіка культури як педагогічна субдисципліна. При цьому необхідно враховувати досягнення, започатковані понад століття тому представниками педагогіки культури, вважає вчений [6, с. 16].

Педагогіка культури містить знання, які вказують шлях до культурного розвитку особистості. “Ця педагогіка підіймається на вищі позиції внаслідок зменшення ролі школи. Більшість інформації та культурного змісту не лише у галузі історії, географії чи соціально-економічного життя діти та молодь набувають сьогодні поза системою класу-аудиторії. Для педагогіки культури важлива ця велика, неформальна культурна, інформаційна та мистецька система” [4, с. 51].

На наукових конференціях, під час симпозіумів та підготовчих зустрічах представники педагогічних наук й освітньої практики вимагали належної для XXI століття освіти та виховання дітей і молоді. Однією з таких ініціатив, присвячених педагогіці культури, була організація декількох наукових конференцій Польською Академією Наук під керівництвом спочатку Б. Суходольського, а пізніше І. Войнар та деяких академічних центрів, у т. ч. Університетом Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (UMCS) з ініціативи професора Я. Гайди.

Українським вкладом у відродження польської педагогіки культури, на нашу думку, стали наукові доробки Я. Гайди, дослідницькі інтереси якого стосуються питань розвитку ідей педагогіки культури та зосередженню уваги навколо проблем, пов'язаних із роллю засобів масової інформації в освіті, поширенням культури, а також її пропагуванням.

Учений приділяв багато уваги проблематиці цінностей в житті людини, підкреслюючи, що педагогіка культури за своєю суттю є педагогікою цінностей. Я. Гайда висвітлив це в наступних публікаціях: “Обличчя любові” (*Oblicza miłości, Warszawa 1993*); “Виховувати для правди?” (*Wychowanie do prawdy?, Люблін 1995*); “Цінності в житті людини – правда, любов, самотність” (*Wartości w życiu człowieka – prawda, miłość, samotność, Lublin, 1997*), “Честь, гідність, людяність” (*Honor, godność, człowieczeństwo, Lublin, 2000*) [7].

“Складна сучасність – писав Я. гайда – з її непрозорою реальністю, сповненою неоднозначності та багаторазових численних загроз, спричинених глибокою кризою цивілізації та спробами подолання цієї ситуації, сприяє повернення до ідеї педагогіки культури й вимагає водночас критичної оцінки її історичного доробку та сучасної інтерпретації філософсько-методологічних заснувань” [2, с. 5].

У видавництві Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні в 1998 році під редакцією Я. Гайди була видана праця “Педагогіка культури. Історичні досягнення, сучасні суперечки навколо культурної освіти, перспективи розвитку” (*Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywę rozwoju*), яка була включена до каталогу публікацій у галузі педагогіки культури [2].

Наукова праця стала підсумком двох наукових конференцій, організованих кафедрами Теорії Поширення Культури Інституту Педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні в співпраці з Люблінським Відділенням Польського Педагогічного Товариства та під патронатом Комітету Педагогічних Наук Польської Академії Наук.

Матеріали першої конференції з педагогіки культури (що відбулася 5-6 грудня 1995 року в Дембліні під гаслом “Про повернення до педагогіки культури” (*O powrót do pedagogiki kultury*)) були опубліковані під назвою “Педагогіка культури та культурна освіта” (*Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*) [8].

Особливого значення, на наш погляд, набуває позиція С. Волошина щодо актуальності педагогіки культури, представлена в матеріалах першої конференції в статті “Педагогіка культури не потребує реституції – є живою” (*Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa*). Учений писав: “Є живою, бо вагоме значення мають наукові досягнення наших класиків педагогіки культури. Є живою у своєму сучасному продовженні у вигляді культурної освіти. Вона жива, тому, що досі важливими та науково корисними є основні категорії та концептуальні відмінності, на які спирається педагогіка культури та сучасна гуманістична філософія виховання” [12, с. 14].

Нас зацікавила стаття І. Войнар “Тривала присутність педагогіки культури” (*Trwała obecność pedagogiki kultury, 1998*), яка містить багато цінних коментарів щодо сутності розуміння педагогіки культури як об’єкта теоретичного дослідження та практичної діяльності. Авторка цілком розділяє думки Б. Суходольського про роль культури в особистісному розвитку людини, його позицію щодо цілісності науки, техніки та мистецтва як в структурі культури (“Світ людини”), так і в змісті освіти” [13, с. 20]. На думку І. Войнар, учений довів, що “наука й техніка, нарівні з мистецтвом належать людям, виражають людей і творять людей, отже вони повинні становити основу сучасного виховання – виховання наукою, технікою та мистецтвом” [13, с. 22]. У ХХІ столітті такі змістовно-переконливі висловлювання є, на нашу думку, актуальними.

Педагогіка культури має здійснити в житті особистості важливу функцію, вважає І. Войнар. На думку авторки, педагогіка культури – це система “обов’язків і цінностей, які апелюють до духовних вимірів життя особистості, пробуджують її духовне життя і поглиблюють особисту ідентичність; ... аналізують акти пробудження в особистості цієї суб’єктивної культури. Цей процес виражається в способі сприймання і переживання творів культури. У традиційній педагогіці культури центральним поняттям є навчання (*Bildung*), яке стає можливим завдяки існуванню об’єктивного всесвіту людських творінь (так звана спадщина), особливій ролі цінностей, особистісним процесам розуміння” [13, с. 19].

Ознайомлення з публікаціями польських науковців у сфері освіти й виховання породжує запитання: чи сьогодні для педагогіки культури є місце в процесі навчання та виховання? Відповідь можна віднайти у великій статті Я. Гайди, з красномовною назвою “Педагогіка культури – оптимальний шанс порятунку гуманістичних цінностей, що є під загрозою” (*Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*). Автор звертає увагу на актуальність педагогіки культури та пропонує розглядати завдання її реалізації у світлі наукових досягнень Б. Суходольського, вказує на сучасні можливості розвитку педагогіки культури як напрямку педагогічної думки [2, с. 30].

Друга конференція “Педагогіка культури – новини й перспективи” відбулася в Любліні 26-27 червня 1997 року й була організована UMCS у співпраці з Осередком “Брама Гродська – Театр NN”. Матеріали конференції були опубліковані в збірнику “Педагогіка культури” (виданий UMCS, Люблін, 1998, під редакцією Я. Гайди) містили широкий і глибокий аналіз, оцінку досягнень та перспективу розвитку педагогіки культури.

За останні кілька десятиліть в Республіці Польща ці дві конференції та їх публікації стали першими науковими дискусіями такого масштабу. Як зазначав Я. Гайда: “Усі учасники обох конференцій, здавалося, погодилися з основними серйозними проблемами, які стосуються як історії педагогіки культури, так і її сучасності й перспектив розвитку” [2, с. 390–391].

Заслуговують на увагу висновки з конференцій, представлені професором Я. Гайдою.

Перш за все, підкреслив він, незважаючи на неоднорідність напрямку, яким є педагогіка культури, жоден з учасників обох конференцій не заперечував потужний науковий доробок класиків цього напрямку, які вбачали можливості духовного розвитку людини в спілкуванні з творами культури.

По-друге, стверджував Я. Гайда, подібне положення має відпрацьована попередниками педагогіки культури методологія гуманістичних наук, яка, протиставляючись однобічності психологізму і педагогічному соціологізму, а також позитивістській моделі пізнання, вказала на самобутність гуманістики. Фундамент нової методології в гуманістичних науках заклав В. Дільтей, ввівши категорію “розуміння”, яка сьогодні безперечно підтверджує свою наявність у тому числі в педагогічній герменевтиці.

По-третє, учений вбачає продовження ідей педагогіки культури в таких течіях, як гуманістична педагогіка та персоналістична педагогіка, а також у нових педагогічних субдисциплінах, таких як педагогіка творчості, педагогіка цінності та педагогіка розваг.

По-четверте, Я. Гайда вказує на великі перспективи розвитку основних категорій педагогіки культури. З одного боку, через позитивні зміни, що відбуваються в сучасному світі, такі як: спроба створити культуру світу; зростання рангу цінностей (свобода, солідарність, толерантність, широко зрозумілий екуменізм); процес інтеграції; соціально-філософські рухи, наприклад, “Зелені”, “Нова Ера” (New Age). А з іншого боку, через існування дуже серйозних загальновідомих загроз: парникового ефекту та зміни клімату, збройних локальних конфліктів, демографічного вибуху, зростання фанатизму, агресії, насильства та інших патологічних явищ.

Коли додати до цього списку велику прірву, що утворилася між прогресом цивілізації та розвитком духовної культури, все це ставить перед педагогікою культури дуже важкі, але водночас необхідні для розв’язання проблеми. “Невирішеною – за словами Я. Гайди, – залишається проблема чи в умовах цих ускладнень, суперечностей, надій і загроз, а також еволюції культури, що вимагає нових освітніх завдань, не є більш

доцільним використовувати термін *неопедагогіка культури* для відокремлення історичної течії від її сучасного та майбутнього розвитку, враховуючи сучасні реалії” [2, с. 391].

У контексті дослідження проблеми відродження педагогіки культури в Республіці Польща ми повинні згадати фундаментальну працю професора Я. Гайди “Педагогіка культури в нарисі” (*Pedagogika kultury w zarysie, Warszawa, 2006*) [3], що є спробою представити сучасному читачу педагогіку культури, її родовід та трансформації, які вона зазнала протягом усього періоду існування, але передусім показати, як сприймається педагогіка культури сьогодні та які суперечки відбуваються навколо неї.

Вивчаючи розвиток педагогіки культури, її первинні заснування, філософію та сучасну картину, представлені професором Я. Гайдою, спробуємо відповісти на питання, чи педагогіка культури від початку ХХ століття залишається такою ж і в ХХІ столітті.

Педагогіка культури, чи, ймовірно, шире, зрозуміла культурна освіта в повоєнні роки, як пише Я. Гайда, була реалізована завдяки програмі ЮНЕСКО як турбота про культуру, що розуміється в категоріях національної спадщини. Основними її цілями були: “визнання культурного виміру розвитку; посилення та збагачення культурних відмінностей; розширення участі людей в культурі; розвиток міжнародного співробітництва в галузі культури” [3, с. 103].

Проте переломним моментом у розвитку педагогіки культури, наголошував Я. Гайда, можна вважати 1995 рік, коли відбулася загальнодержавна конференція, організована кафедрою Теорії Поширення Культури в Інституті Педагогіки університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні. На конференції було поставлене питання повторного звернення до ідеї педагогіки культури. Наголошувалося, що її відновлення може стати вираженням необхідності виходу із глибокої кризи сучасної цивілізації та готовністю прийняти виклики майбутнього [3, с. 130]. І хоча на конференції вирішили також повернутися до назви субдисципліни педагогіки – “педагогіка культури”, проте це повернення вже не означало ту ж саму педагогічну реальність [1, с. 8].

У своїй праці Я. Гайда вкотре повертається до поняття “новий гуманізм” у роздумах про формування особистості в сучасних реаліях та називає його “неопедагогікою культури”, що, власне, є сучасним виміром педагогіки культури. За Я. Гайдою, “новий гуманізм” – це навчання та виховання людини, що ґрунтується на глобальній культурі, яка поєднує класичну та масову (популярну) культуру. Необхідність такого сприйняття культури, тобто включення масової культури, яка раніше не вважалася серйозним об’єктом, – це відповідь на потреби людей, наголошував учений.

Отже, підсумовує Я. Гайда, нині тема функціонування педагогіки культури залишається актуальною.

Висновки і пропозиції. Сучасна педагогічна думка розширила сферу самої педагогіки культури, приймаючи різні форми, наприклад, виховання моральне, естетичне, художнє, соціальне, національне, міжкультурне та медійне. Це робиться завдяки широко зрозумілій культурі як “ (...) сукупності умов життя людей, які вони самі формують, а також ідеалам і цінностям, які вони засвоюють, створюють і якими керуються у процесах розвиненої діяльності” [14, с. 11], завдяки чому педагогіка культури все ще існує як відкрита субдисципліна, яка вимагає постійних доповнень і збагачень новими гуманістичними теоріями. Концентруючись “(...) на філософських міркуваннях, переважно телеологічних та аксіологічних та на гуманістичній і педагогічній критиці (...)” [6, с. 176], вона піддається систематичному оновленню та навіть переосмисленню, щоб прочитати “знаки часу”, які ми можемо зафіксувати в її таких представлених формах, як культурна освіта, аксіологічна освіта чи анімація.

Використана література:

1. Bartska Justyna. Recenzja, Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006. URL : http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/16-Bartska-1-11-pf_06.pdf (дата звернення: 26.08.2021).
2. Gajda Janusz (red.). *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 1998. 395 s.
3. Gajda J. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków, 2006. 320 s.
4. Gładysz A., Kania T. *Pedagogika kultury u progu XXI wieku*. W: *Pedagogika kultury* / red. J. Gajda. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 1998. S. 51–59.
5. Hejnicka-Bezwińska Teresa. Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w szkole lwowsko-warszawskiej / Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. *Rocznik Pedagogiczny* 36/2013 PL ISSN 0137-9585. S. 40. URL : http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny/wp-content/uploads/2015/07/Rocznik_Pedagogiczny_36_2013.pdf (дата звернення: 26.08.2021).
6. Jurzysta Kazimierz. *Pedagogika kultury w systemie współczesnej edukacji* / *Journal of Modern Science*. 2017. Tom 4/35. S. 11–32.
7. Kubinowski D. Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. / red. M. Nowak. Kraków, 2006. 176 s.
8. *Pedagogika kultury*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. / red. B. Suchodolski, W. Pomykało. Fundacja Innowacja, Warszawa, 1993. S. 547–552.
9. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*. Lublin–Dęblin, 1996. 395 s.
10. Rura Grażyna, Klichowski. Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 r. w zakresie edukacji. URL : https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5567/1/Micha%C5%82_Klichowski_Gra%C5%BCyna_Rura_Za%C5%82o%C5%BCenia_programowo-organizacyjne_reformy_o%C5%9Bwiaty_z_1999_roku_w_zakresie_edukacji_elementarnej.pdf (дата звернення: 07.09.2019).
11. Suchodolski B. *Uspołecznienie kultury*. Warszawa, 1972. 199 s.

12. Wołoszyn S. Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa. [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna* / red. J. Gajda. Lublin – Dęblin : Wydawnictwo UMCS – WSOSP, 1996. S. 12–15.
13. Wojnar I. Trwała obecność pedagogiki kultury. W: *O nowy humanizm w edukacji* / red. J. Gajda. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Implus”, 1998. S. 16–25.
14. Żurkowski B. Humanizm pedagogiki kultury. W: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości* / red. B. Żurkowski. Kraków, 2003. S. 15.

References:

1. Bartska, J. (2017). Recenzja, Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006 [Review, Janusz Gajda, *Outline of the pedagogy of the culture*, Krakow 2006]. URL: http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/16-Bartska-1-11-pf_06.pdf (last accessed: 26.08.2021). [in Poland].
2. Gajda, J. (1998). *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. [Pedagogy of the culture. Historical achievements, contemporary controversies around cultural education, development prospects]. Lublin : Wydawnictwo UMCS. 395 p. [in Poland].
3. Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie* [Outline of the pedagogy of the culture]. Kraków : Impuls. 320 p. [in Poland].
4. Gładysz, A., Kania, T. (1998). *Pedagogika kultury u progu XXI wieku*. [Pedagogy of the culture at the threshold of the 21 century]. W: *Pedagogika kultury [Pedagogy of the culture]* / red. J. Gajda. Lublin : Wydawnictwo UMCS. Pp. 51–59. [in Poland].
5. Hejnica-Bezwińska, T. (2013). *Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w szkole lwowsko-warszawskiej* [The concept of pedagogy (and general pedagogy) in the Lviv-Warsaw school] / Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. *Rocznik Pedagogiczny [Pedagogical Yearbook] 36/2013 PL ISSN 0137-9585*. Pp. 40–41. URL: http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny/wp-content/uploads/2015/07/Rocznik_Pedagogiczny_36_2013.pdf (last accessed: 26.08.2021). [in Poland].
6. Jurzysta, K. (2017). *Pedagogika kultury w systemie współczesnej edukacji* [Pedagogy of the culture in the system of modern education] / *Journal of Modern Science*. Vol. 4/35. Pp. 11–32. [in Poland].
7. Kubinowski, D. (2006). *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna* [Pedagogical humanistic thinking as a methodological category]. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie Methodology of humanistic-oriented pedagogy* / red. M. Nowak. Kraków. 176 p. [in Poland].
8. *Pedagogika kultury* [Pedagogy of the culture]. W: *Encyklopedia pedagogiczna [Pedagogical encyclopedia]*. / red. B. Suchodolski, W. Pomykała. Fundacja Innowacja, Warszawa. Pp. 547–552. [in Poland].
9. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna* [Pedagogy of the culture and cultural education]. *Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy [Historical development, topicality, perspectives]*. Lublin-Dęblin. 395 p. [in Poland].
10. Rura, G., Klichowski, M. (2011). *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 r. w zakresie edukacji* [Program and organizational assumptions of the education reform of 1999 in the field of education]. URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/5567> (last accessed: 07.09.2019). [in Poland].
11. Suchodolski, B. (1972). *Uspołecznienie kultury* [Socialization of the culture]. Warszawa. 199 p. [in Poland].
12. Wołoszyn, S. (1996). *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa* [Cultural pedagogy does not require restitution – it is alive]. W: *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna [Pedagogy of the culture and cultural education]* / red. J. Gajda. Lublin – Dęblin: Wydawnictwo UMCS – WSOSP. Pp. 12–15. [in Poland].
13. Wojnar, I. (1998). *Trwała obecność pedagogiki kultury* [Permanent presence of pedagogy of the culture]. W: *O nowy humanizm w edukacji [For a new humanism in education]* / red. J. Gajda. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Implus”. Pp. 16–25. [in Poland].
14. Żurkowski, B. (2003). *Humanizm pedagogiki kultury* [Humanism of pedagogy of the culture]. W: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości [Pedagogy of the culture – education to choose values]* / red. B. Żurkowski. Kraków. Pp. 15-17. [in Poland].

Shostachuk T. V. Strengthening theoretical fundamentals of cultural pedagogy in the Republic of Poland since 1989

The article analyzes the impact on pedagogy of socio-political transformation of the Polish state after 1989. It is noted that at this time the pedagogy of culture was faced with the question of finding their own identity in a completely new socio-economic and cultural reality, when there is a rethinking of its role against the background of increasing crisis in the world.

The study revealed that a turning point in the development of cultural pedagogy can be considered 1995, when a national conference organized by the Department of Theory of Cultural Dissemination at the Institute of Pedagogy of the Marie Curie-Skłodowska University in Lublin. The conference materials noted an important thesis that the pedagogy of culture contains knowledge that indicates the path to cultural development of the individual.

The thesis that the restoration of cultural pedagogy can be an expression of the need to get out of the deep crisis of modern civilization and a willingness to accept the challenges of the future. It is established that the pedagogy of culture as a pedagogical subdiscipline can become the theoretical basis of the Polish education system as a whole.

Particular attention is paid to the positions of Polish scholars in the field of education and upbringing, which justify the place of cultural pedagogy in the process of teaching and education.

The importance of the scientific contribution to the revival of cultural pedagogy of Professor J. Gajda, who presented the pedigree of cultural pedagogy, the transformations it has undergone throughout its existence, its current state and the controversies surrounding it. Scientist in reflections on the formation of personality in modern realities uses the concept of new humanism and calls it neopedagogy of culture, which is a modern dimension of cultural pedagogy.

The result of the analysis of scientific works of Polish scientists showed that the pedagogy of culture still exists as an open subdiscipline, which requires constant additions and enrichment with new humanistic theories.

Key words: Polish pedagogy, values, pedagogy of values, new humanism, education, upbringing.

ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Підвищення суспільних очікувань щодо якості вищої освіти, інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти до Європейського простору вищої освіти посилюють актуальність теоретико-методологічних та практичних аспектів оцінювання діяльності викладачів.

У статті розглянуто питання оцінювання діяльності викладачів як процес і результат вимірювань його спроможності здійснювати на належному рівні навчальну, методичну, наукову (науково-технічну мистецьку) та організаційну діяльність; висвітлено результати аналізу наукових праць, нормативних документів і практики закладів вищої освіти, що стосуються оцінювання професійної діяльності викладачів. Результати аналізу згруповано за категоріями загального, особливого, одиничного і розглянуто у порівнянні вітчизняного досвіду із зарубіжним.

Доведено, що оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників є пріоритетним складником внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: воно стосується не лише професійних досягнень на персоналізованому рівні, а і свідчить про їхній вплив на підготовку компетентних здобувачів вищої освіти у вибраній ними галузі; впливає на місце університету у різного виду рейтингах; формує імідж закладу.

Розкрито сутність і здійснено зіставлення особистого, студентського, експертного рейтингів професійної діяльності викладача. Висловлено пропозиції щодо способів модернізації оцінювання діяльності викладачів на основі позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду оцінювання професійних здобутків викладачів.

Оцінювання діяльності викладачів – динамічний процес з властивими йому змінами та доповненнями до критеріїв і показників, вибору індикаторів. Сприятливим для належного інституційного забезпечення діяльності викладачів є вивчення і поширення досвіду високореєтингових вітчизняних і зарубіжних університетів з цього питання, насамперед з експертного оцінювання колегами, створення міжуніверситетських рейтингових платформ тощо.

Ключові слова: автономія, експертний рейтинг, особистий рейтинг, критерій, оцінювання діяльності викладачів, показники, студентський рейтинг.

Підвищення суспільних очікувань щодо якості вищої освіти, інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО) до Європейського простору вищої освіти посилюють актуальність теоретико-методологічних та практичних аспектів оцінювання діяльності викладачів. Цьому сприяють: законодавчо унормоване визнання щорічного оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників як важливого складника системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти [3], європейське позиціонування викладання через досконалість викладання і навчання [10].

У чинних у Європейському просторі вищої освіти стандартах і рекомендаціях для внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості у вищій освіті (ESG) [8] підкреслено, що “викладачі являють собою найважливіший навчальний ресурс, доступний для більшості студентів, тому оцінювання їхньої діяльності необхідне, щоб переконатись у професійній компетентності викладачів” [8, с. 13]. На тлі зазначеного “викладання є ядром академічної практики та цінується як професійна діяльність” [10].

Тому реальна потреба вітчизняних ЗВО в об’єктивному оцінюванні результатів професійної діяльності викладачів не викликає жодних сумнівів, методологічні, організаційні та процесуальні засади його проведення мають першочергове значення. В умовах інституційної автономії вони перебувають виключно у компетенції ЗВО. З позицій доцільності та актуальності на часі – осмислення оцінювання діяльності викладачів як процесу і результату, а також розроблення з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду критеріїв та показників, що адекватно та об’єктивно висвітлюють професійні досягнення тих, хто здійснює підготовку здобувачів вищої освіти.

Для вітчизняних ЗВО позиціонування оцінювання діяльності викладачів як важливого складника внутрішнього забезпечення якості вищої освіти відносно нове, тому публікацій на цю тему обмаль. А в наявних більшою мірою розкриваються інші складники внутрішнього забезпечення [7; 5 та інші]. Потреба дослідження проблеми оцінювання професійних здобутків викладачів посилюється ще й тим, що в Європейському просторі вищої освіти увага концентрується на досконалості викладання і навчання.

Як показує аналіз наукових джерел, оцінювання діяльності викладачів порівняно з іншими складниками внутрішнього забезпечення якості вищої освіти залишається найменш дослідженим. Поодинокі наукові розвідки з висвітлення оцінювання науково-педагогічних працівників не вирішують порушеної проблеми.

У загальному сенсі оцінювання є дією, що дозволяє “визначати якості, цінність, достоїнства тощо когось, чого-небудь” [2, с. 871]. Під оцінюванням діяльності викладача ми розуміємо процес і результат вимірювань його спроможності здійснювати на належному рівні навчальну, методичну, наукову (науково-технічну мистецьку) та організаційну діяльність. Як процес воно забезпечує виявлення та оцінку професійних здобутків викладача, а тому потребує прийняття закладом вищої освіти відповідних положень, обґрунтування критеріїв, вибору показників, розроблення способів фіксації та використання результатів вимірювань. Результат оцінювання постає у вигляді особистого/індивідуального рейтингу викладача, рейтингів кафедр та факультетів.

тетів і є джерелом цінної інформації для відзначення праці науково-педагогічних працівників, прийняття управлінських рішень щодо підвищення кваліфікації окремих викладачів, укладання/продовження, а в окремих випадках розірвання контрактів.

В умовах інституційної автономії вітчизняні ЗВО опікуються оцінюванням діяльності викладачів самостійно і створюють відповідну нормативну базу, яка завдяки мережі Інтернет перебуває у вільному доступі не лише для суб'єктів освітнього процесу університету, а й для широкого загалу.

Оцінювання діяльності викладачів стало обов'язковою процедурою не на порожньому місці. Різні види оцінювань існували і раніше, проте зміни, що відбуваються у вищій освіті, роблять його динамічним й унеможливають незмінність критеріїв і показників оцінювання діяльності викладачів, а інститутська автономія не припускає уніфікованості у його проведенні.

Мета статті – цілісно розкрити особливості оцінювання діяльності викладачів як структурного складника внутрішнього забезпечення якості вищої освіти і як процедуру, підпорядковану виявленню і оцінюванню досягнень викладача у викладанні, навчанні, дослідницькій діяльності.

За результатами порівняльного аналізу нормативних документів, що регламентують оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних ЗВО різних напрямів підготовки здобувачів вищої освіти, було встановлено загальне, особливе та одиначне, що притаманне цьому оцінюванню.

До загального слід віднести:

– автономію ЗВО у розробленні нормативних документів, що регламентують процедуру оцінювання, описують критерії і показники, на підставі яких воно здійснюється;

– охоплення оцінюванням основних видів діяльності викладача, передбачених статтею 53 Закону України «Про вищу освіту»;

– проведення оцінювання на рівні викладача, кафедри, факультету;

– однаковий перелік суб'єктів оцінювання (науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти, комісії, створювані з метою проведення об'єктивного й неупередженого оцінювання, керівництво закладу);

– самостійність ЗВО у виборі критеріїв, визначенні кількості балів за кожний вид діяльності;

– щорічне проведення оцінювання діяльності викладачів, а не лише у разі укладання/продовження контракту;

– диференціація оцінювання за кваліфікаційними категоріями науково-педагогічних працівників (професор, доцент, викладач, асистент);

– створення відповідних автоматизованих системи для встановлення/виведення підсумкового рейтингового показника на основі персональних даних, внесених у рейтинг-листи викладачів.

Незважаючи на зазначені загальні позиції, спостерігаються прояви особливого, зумовленого стратегією розвитку університету чи особливостями фахової підготовки здобувачів вищої освіти:

– нарахування непропорційно більшої кількості балів за пріоритетний вид діяльності, суголосний з місією і першочерговими завданнями ЗВО;

– включення до рейтингу заохочувальних/додаткових балів за особливі особисті досягнення, що суттєво впливають на імідж університету;

– нарахування балів за специфічні, нетипові для інших ЗВО види діяльності, наприклад, заклади вищої медичної освіти в особистий рейтинг викладача включають оцінку його лікувально-діагностичної та організаційно-методичної роботи в лікувальних закладах.

Трапляється в оцінюванні діяльності викладачів і одиначне. Воно буває як з позитивним, так і з негативним ефектом. Наприклад, позитивно, що Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет» під час оцінювання діяльності викладачів враховує їхню діяльність з пропаганди наукових досягнень видатних випускників цього закладу. Негативним одиначним вважаємо зняття штрафних балів за недобросовісне відношення викладача до виконання своїх професійних обов'язків. Вважаємо, що під час оцінювання досконалості викладання і навчання, дослідницької діяльності викладачів робити це недоречно. Все, що пов'язане з порушеннями трудової дисципліни, невиконанням посадових обов'язків, має розглядатись окремо від рейтингового оцінювання професійних здобутків викладача, оскільки перебуває у площині відповідності діяльності науково-педагогічного працівника обійманій посаді.

З року в рік ЗВО вдосконалюють як нормативні документи, так і саму процедуру оцінювання. Особливо динамічними у цьому сенсі є показники й оцінки в балах. Так, порівнявши два положення будь-якого вітчизняного ЗВО – чинне і те, що функціонувало 7–10 років до нього, легко виявити чимало показників, що були відсутні раніше. Особливо це стосується публікаційної активності викладачів, володіння іноземною мовою.

У дисертації І. П. Анненкової міститься інформація про п'ять основних моделей оцінювання якості педагогічної діяльності у зарубіжних ЗВО: модель оцінювання внутрішньосистемних показників; модель оцінювання показників ресурсів (потенціалу); модель оцінювання за результатами діяльності; модель комплексного оцінювання; модель вільного оцінювання [1].

Як свідчить вітчизняна практика, у внутрішній системі забезпечення якості освіти все ще домінує третя модель, за оцінку результату в ній слугує рейтинг викладача. У проведеному нами анкетному опитуванні 209 науково-педагогічних працівників та учасників освітнього процесу 41 ЗВО України на запитання «Які види оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників практикують у вашому ЗВО?» 85,6 % опита-

них указали, що це – рейтинг професійної діяльності науково-педагогічного працівника. Хоча, безперечно, у моделі комплексного оцінювання переваг більше. Тут ми цілком поділяємо думку І. П. Анненкової стосовно цієї моделі: “найбільш ефективною для моніторингу якості професійної діяльності є модель комплексного оцінювання, підґрунтям якої є парадигма “вхід – процес – вихід”, що припускає оцінювання вхідних показників процесу й результатів у єдиній системі” [1, с. 250].

Ми проаналізували вітчизняну практику оцінювання діяльності викладачів, з’ясували та ранжували за популярністю в ній трьох найбільш поширених у зарубіжних ЗВО видів рейтингових оцінювань – особистого, студентського та експертного. Аналізу були піддані наукові праці, присвячені оцінюванню діяльності викладачів, результати названого вище анкетування та зміст аналітичного звіту “Розвиток систем внутрішнього забезпечення якості в українських закладах вищої освіти” [9]. На підставі цього склалась узагальнена думка про те, що перше місце посідає щорічний особистий рейтинг викладача, друге – студентський рейтинг. Щодо експертного рейтингу, то він у тому розумінні, що функціонує у зарубіжній практиці, в українських ЗВО відсутній.

Наведемо стислі характеристики кожного з них, акцентуючи увагу на особливостях та відмінностях вітчизняної і зарубіжної практик у призначенні, процедурі, масштабах проведення оцінювання професійної діяльності викладачів та затребуваності одержуваних результатів.

Як зазначають Т. В. Фініков і В. І. Терещук [9], завдяки опитуванню були з’ясовані особисто значущі для викладачів вітчизняних ЗВО аспекти діяльності, оцінювання яких здійснюється у їхньому ЗВО. На перше місце викладачі поставили оцінювання обсягу та якості розробленого викладачем навчально-методичного забезпечення дисципліни, на друге – наукову активність викладача, на третє – оцінювання його позааудиторної активності. Регулярні опитування студентів стосовно якості роботи конкретних викладачів посіли в цьому списку четверте місце [9, с. 25], тоді як у багатьох зарубіжних ЗВО студентський рейтинг – лідер порівняно з іншими видами оцінювання діяльності викладачів.

Окрім встановлення індивідуального рейтингу викладача, з кожним роком у вітчизняних ЗВО набирає поширення студентський рейтинг діяльності викладачів. Це цілком відповідає Європейським принципам вдосконалення навчання та викладання: “навчання і викладання є студентоцентричними. Університет має створити можливості для навчання, що є сприятливими для потреб і здібностей різних студентів. Він покликаний плекати культуру і створювати середовище, у якому студенти і викладачі навчаються один в одного. Студенти є активними учасниками та співтворцями багатостороннього навчального досвіду, поділяють відповідальність за власне навчання у партнерстві із персоналом закладу” [11]. У який спосіб можна втілювати цей принцип, відповідь дає наступний принцип: “формат навчання має формуватися під впливом змісту дисципліни, наявної інформації про те, як навчаються студенти та якого прогресу досягнуто” [11]. Процитовані принципи доводять, що для досягнення досконалості викладання і навчання студенти мають оцінювати, перш за все, якість викладання навчальних дисциплін, а його, як відомо, здійснюють викладачі. Зарубіжні університети з етичних міркувань поширене у вітчизняних ЗВО оцінювання “Викладач очима студентів” змінюють на “Оцінювання якості викладання конкретної навчальної дисципліни”, тобто відбувається переорієнтація з оцінювання викладача на оцінювання навчальних дисциплін, які він викладає.

Подібна практика з’являється і у вітчизняних ЗВО. Позитивний досвід з цього оцінювання має Сумський державний університет завдяки ретельно спланованому і методично розробленому студентському рейтингу діяльності викладачів з подальшим використанням його результатів [6].

Як викладачі вітчизняних ЗВО довіряють студентським рейтингам, свідчать результати проведеного нами й уже зазначеного вище опитування. Відповідаючи на запитання: “Наскільки об’єктивно, на вашу думку, оцінюють діяльність викладачів студенти”, 14,4 % респондентів відповіли, що студенти роблять це об’єктивно, 62,2 % – що скоріше об’єктивно, ніж необ’єктивно і лише 23,4 % респондентів сумніваються в об’єктивності студентського рейтингу. Як бачимо, серед вітчизняних викладачів відсоток довіри до студентських рейтингів їхньої праці доволі високий.

Зарубіжний досвід свідчить, що студентські рейтинги діяльності викладачів, попри всі застороги щодо їхньої об’єктивності [12], успішно використовуються, удосконалюються, розширюють свої горизонти. У зарубіжній практиці має місце створення інтернаціональних сайтів, на яких студенти різних країн залишають коментарі про якість вищої освіти, здійснюють рейтингування діяльності викладачів ЗВО, котрі їх навчають. Прикладами таких ресурсів є RateMyProfessors, RateMyTeachers. Зокрема, RateMyProfessors функціонує з 1999 року і містить понад 19 млн рейтингів, що стосуються 1,7 млн викладачів та понад 7500 ЗВО.

На окрему увагу заслуговує оцінювання наукової діяльності і публікаційної активності викладачів. Річ у тім, що зарубіжні університети, діяльність яких заснована на дослідженнях, під час оцінювання на перший план виносять результати наукової діяльності та їх поширення (публікаційну активність). Донедавна вітчизняні заклади більшою мірою опікувались викладацькою, методичною та організаційною діяльністю викладачів. Нині із залученням ЗВО до участі у національних та світових університетських рейтингах підходи суттєво змінилися, й особлива увага приділяється публікаціям статей у виданнях, що входять до баз даних Scopus та Web of Science Core Collection, індексах цитувань, участі в міжнародних грантах тощо.

Ще один вид оцінювання – експертний рейтинг діяльності викладачів, який досить поширений у зарубіжних університетах, у вітчизняній практиці непопулярний. Ми це пов’язуємо з його особливостями – необ-

хідністю створення експертних груп із кількох експертів і проведення ними обов'язкових пролонгованих у часі спостережень за тим, як викладач проводить навчальні заняття (допускається перегляд відеозаписів лекцій і практичних занять), як забезпечує освітній процес власноруч створеними навчально-методичними матеріалами, якої вони якості.

Процедуру оцінювання діяльності викладачів та подальшого використання одержаних результатів суттєво оптимізує використання автоматизованих систем, професійних портфоліо викладачів. Досвідом Київського університету імені Бориса Грінченка діляться Н. В. Морзе й О. П. Буйницька [4].

Як бачимо, оцінювання діяльності викладачів вітчизняних ЗВО носить різноплановий характер, перебуває у постійному розвитку, вдосконалюється за рахунок використання передових ідей вітчизняного і зарубіжного досвіду оцінювання, має як здобутки, так і завдання, що чекають на своє вирішення.

Висновки. За чинним законодавством оцінювання діяльності викладачів ЗВО належить до системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Відповідно до європейських і світових практик цей складник має стати ключовим пріоритетом забезпечення якості вищої освіти, адже індивідуальний внесок викладача впливає на якість освітніх послуг і рейтинг університету.

Вітчизняні ЗВО перебувають на етапі вироблення спільного розуміння оцінювання діяльності викладачів як складника внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. На наше переконання, посилення уваги університетів до систематичного оцінювання діяльності викладачів зростає під впливом європейських і світових практик завдяки інтеграційним процесам, що відбуваються у вищій освіті.

Для оцінки результативності праці викладачів університети в межах наданої їм інституційної автономії розробляють відповідні положення, критерії, показники. Одержані під час оцінювання результати дають підстави для морального і матеріального відзначення науково-педагогічних працівників з найвищими здобутками, надання рекомендацій з підвищення кваліфікації тим, хто за окремими показниками потребує його.

Вітчизняний та зарубіжний досвід засвідчує відсутність універсальної моделі оцінювання. В умовах інституційної автономії вітчизняні університети за основний вид оцінювання нині вибирають особистий викладацький рейтинг. Друге місце посідає студентський рейтинг, хоча до використання його результатів ЗВО вибудовують власні підходи, і вони помітно відмінні у різних ЗВО.

Оцінювання діяльності викладачів – динамічний процес з властивими йому змінами та доповненнями до критеріїв і показників, вибору індикаторів. Сприятливим для належного інституційного забезпечення оцінювання діяльності викладачів є вивчення і поширення досвіду високореєтингових вітчизняних і зарубіжних університетів з цього питання, насамперед з експертного оцінювання колегами, створення міжуніверситетських рейтингових платформ та інше.

Використана література:

1. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. 2016. 517 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпін, 2005.
3. Закон Про вищу освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
4. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Система рейтингових показників оцінювання діяльності викладачів сучасних університетів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. праць. Київ, 2017. Вип. (19). С. 34–44.
5. Мороз С. А., Домбровська С. М., Мороз В. М. Рейтинг науково-педагогічних працівників як складник системи державного управління якістю вищої освіти. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*. Київ, 2017. Вип. 2. С. 294–309.
6. Положення про організацію оцінювання здобувачами вищої освіти якості освітньої діяльності у вивченні навчальних дисциплін у Сумському державному університеті, введено в дію наказом в.о. ректора 04.01.2021 № 0003-І. 12 с. URL: <https://normative.sumdu.edu.ua/index.php?task=getfile&tmpl=component&id=7c7de133-99aa-e711-8a45-001a4be6d04a&kind=1>.
7. Сидоренко Н. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти в Україні як суспільно-освітній пріоритет. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2016. Вип. 4. С. 81–86.
8. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ "ЦС", 2015. 32 с.
9. Фініков Т. В., Терещук В. І. Розвиток систем внутрішнього забезпечення якості в українських закладах вищої освіти. Аналітичний звіт. Київ : Ваіте, 2020. 58 с.
10. European forum for enhanced collaboration in teaching. URL: <http://bit.ly/EFFECTproject>.
11. European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching. URL: https://ihed.org.ua/wpcontent/uploads/2020/12/yevropejski_pryntsypy_vdoskonalennia_navchanya.pdf.
12. Hornstein Н. А. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*. Vol. 4. P. 1–8. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016><https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>.
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Kyiv : CS Ltd., 2015. 32 p. http://nmv.zsmu.edu.ua/upload/doc_nmiv/sistema_zvo/standarti_rekomendatsiy_schodo_zy_v_vropejs_komu_prostor_vischoyi_osviti_esg.pdf.

References:

1. Annienkova I. P. (2016) Teoriia i metodyka monitorynhu yakosti profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Theory and methods of monitoring the quality of professional activity of scientific and pedagogical workers of higher educational institutions]. 517 s. [in Ukrainian].
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / r ed. V. T. Busel. Kyiv, Irpin, 2005. [in Ukrainian]
3. Zakon Pro vyshchu osvitu [Law on Higher Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
4. Morze N. V., Buinytska O. P. (2017) Systema reitynhovykh pokaznykiv otsiniuvannia diialnosti vykladachiv suchasnykh universytetiv [The system of rating indicators for evaluating the activities of teachers of modern universities]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia No. 2. Kompiuterno-oriiientovani systemy navchannia: zb. nauk. prats. Vyp. (19). S. 34–44 [in Ukrainian].
5. Moroz S. A., Dombrovska S. M., Moroz V. M. (2017) Reitynh naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv yak skladova systemy derzhavnogo upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity [Rating of scientific and pedagogical workers as a component of the system of state quality management of higher education.]. Visnyk Natsionalnoho universytetu tsvilnoho zakhystu Ukrainy. Seriiia: Derzhavne upravlinnia. Vyp. 2. S. 294–309. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNUCZUDU_2017_2_39 [in Ukrainian].
6. Polozhennia pro orhanizatsiiu otsiniuvannia zdobuvachamy vyshchoi osvity yakosti osvitnoi diialnosti pry vyvchenni navchalnykh dystsyplin u Sumskomu derzhavnomu universyteti, vvvedeno v diiu nakazom v.o. rektora 04.01.2021 No. 0003-I [Regulations on the organization of assessment by applicants for higher education of the quality of educational activities in the study of disciplines at Sumy State University, introduced by order of Acting rector 04.01.2021 No. 0003-I]. 12 s. URL: <https://normative.sumdu.edu.ua/index.php?task=getfile&tmpl=component&id=7c7de133-99aa-e711-8a45-001a4be6d04a&kind=1> [in Ukrainian].
7. Sydorenko N. (2016) Vnutrishnie zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini yak suspilno-osvitniiu priorytet [Internal quality assurance of higher education in Ukraine as a public educational priority]. Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia. Vyp. 4. S. 81–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dums_2016_4_14 [in Ukrainian].
8. Standarty i rekomendatsii schodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area]. Kyiv: TOV “TsS”, 2015. 32 s. [in Ukrainian].
9. Finikov T. V., Tereshchuk V. I. (2020) Rozvytok system vnutrishnoho zabezpechennia yakosti v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Development of internal quality assurance systems in Ukrainian higher education institutions]. Analitychnyi zvit. Kyiv: Vaite, 58 s. [in Ukrainian].
10. European forum for enhanced collaboration in teaching. Retrieved from: <http://bit.ly/EFFECTproject>.
11. European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching. URL: https://ihed.org.ua/wpcontent/uploads/2020/12/yevropeiski_pryntsypy_vdoskonalennia_navchanya.pdf [in Ukrainian].
12. Hornstein H. A. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. Cogent Education. Vol. 4. P. 1–8. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>.
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Київ : CS Ltd., 2015. 32 p. URL: http://nmv.zsmu.edu.ua/upload/doc_nmvsistema_zvo/standarti_rekomendatsyi_schodo_zy_v_vropejs_komu_prostor_vischoyi_osviti_esg.pdf.

Yaroshenko O. H. Evaluation of teachers' activities in the context of internal quality assurance of higher education

Raising public expectations about the quality of higher education, the integration of domestic higher education institutions into the European Higher Education Area increase the relevance of theoretical, methodological and practical aspects of teacher evaluation.

The article considers the issue of evaluating the activities of teachers as a process and result of measuring its ability to carry out at the appropriate level of educational, methodological, scientific (scientific and technical artistic) and organizational activities; the results of the analysis of scientific works, normative documents and practice of higher education institutions concerning the evaluation of professional activity of teachers are covered. The results of the analysis are grouped into categories of general, special, individual and considered in comparison with domestic and foreign experience.

It is proved that the evaluation of scientific and pedagogical workers is a priority component of internal quality assurance of higher education: it concerns not only professional achievements at the personal level, but also indicates their impact on the training of competent higher education in their chosen field; affects the place of the university in different types of ratings; forms the image of the institution.

The essence and comparison of personal, student, expert ratings of professional activity of the teacher are revealed. Suggestions for ways to modernize the evaluation of teachers based on positive domestic and foreign experience in assessing the professional achievements of teachers.

Evaluation of teachers' activity is a dynamic process with its inherent changes and additions to the criteria and indicators, the choice of indicators. Favorable for the proper institutional support of teacher evaluation is the study and dissemination of experience of high-ranking domestic and foreign universities on this issue, especially with peer review, the creation of inter-university rating platforms and more.

Key words: *autonomy, expert rating, personal rating, criterion, evaluation of teachers' activity, indicators, student rating.*

НАШІ АВТОРИ

АНТОНЯН ІРИНА МИХАЙЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Національної гвардії України <i>anirimi57@gmail.com</i>
БЕРЕЗОВСЬКА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського <i>lydunya@gmail.com</i>
БОВСУНІВСЬКИЙ ВАЛЕРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання навчальних предметів, Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради <i>bovani17@ukr.net</i>
БОГАТИРЬОВА ГАЛИНА АНДРІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та країнознавства, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського <i>Boghatirova.Galina@gmail.com</i>
БОЙЧУК НЕЛЯ АНАТОЛІЙВНА	викладач кафедри документознавства та інформаційно-аналітичної діяльності, Київський національний університет культури і мистецтв <i>nab2012@ukr.net</i>
БОРБИЧ НАТАЛІЯ ВІТАЛІЙВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>nataliya.vit.b@gmail.com</i>
БРЕЖНЄВА СВІТЛАНА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>svetlana_bregneva@ukr.net</i>
БРИНДІКОВ ЮРІЙ ЛЕОНІДОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Хмельницький національний університет <i>bryndik@i.ua</i>
ВАКОЛЯ ЗОРЯНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» <i>zoriana1928@ukr.net</i>
ВЕЙЛАНДС ЛІЛІЯ ВОЛЬДЕМАР- ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова <i>veylande@ukr.net</i>
ВЛАСОВА ІННА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України <i>vlasovainnov@gmail.com</i>
ГЛАДЧЕНКО ОКСАНА РОБЕРТІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Сумський державний університет <i>o.gladchenko@el.sumdu.edu.ua</i>
ГРУБА ТАМІЛА ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української мови та літератури, декан історико-філологічного факультету, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука <i>grubatamila@i.ua</i>
ГУМЕНЮК ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького <i>Basilleo03@gmail.com</i>
ДЕНИСЕНКО НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>zaochnevid@gmail.com</i>
ЄВТУХОВА ТЕТЯНА АНАТОЛІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» <i>evtuhovaddpu@gmail.com</i>
ЖИТНУХІНА КАТЕРИНА ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини <i>zhitnuhinakate@i.ua</i>
ЗАПОРОЖЧЕНКО ТЕТЯНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>zaporozhtp@gmail.com</i>
ЗАРУБІНА АНТОНІНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат географічних наук, старший викладач кафедри географії та геоecології, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка <i>agv22@ukr.net</i>

ЗЕМАН ІВАННА ОЛЕКСІВНА	аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>igafycz@gmail.com</i>
ЗІНЧЕНКО ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка <i>zi85@ukr.net</i>
КЛЮКА АНДРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	викладач кафедри фізичного виховання і спорту, Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова <i>atmdons@gmail.com</i>
КОВАЛЬЧУК ІРИНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат філософських наук, доцент кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>ikovalchuk@lpc.ukr.education</i>
КОЛЯДА ІГОР АНАТОЛІЙОВИЧ	доктор історичних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, професор кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти історичного факультету, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>kolyada.i.a.1968@gmail.com</i>
КОРОБКО ОЛЕКСАНДР ВІКТОРОВИЧ	старший викладач кафедри охорони праці і навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>sany.kor.17@gmail.com</i>
КРАВЧЕНКО ОЛЬГА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії та методики її навчання, Криворізький державний педагогічний університет <i>gluschenkoo@ukr.net</i>
КУЗЬМЕНКО АНАСТАСІЯ ОЛЕКСІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу, Білоцерківський національний аграрний університет <i>kuzunchik@email.ua</i>
КУЗЬМЕНКО ОЛЬГА СТЕПАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін, Льотна академія Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник відділу інформаційно-дидактичного моделювання, Національного центру «Мала академія наук України» <i>Kuzimenko12@gmail.com</i>
ЛАЗОРЕНКО СТАНІСЛАВ СЕРГІЙОВИЧ	викладач кафедри фізичного виховання, Державний навчальний заклад «Сумський центр професійно-технічної освіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу» <i>snns1@gmail.com</i>
ЛЕВЧЕНКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, докторант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини <i>n.levchenkod@gmail.com</i>
ЛЄВІТ ДМИТРО АНАТОЛІЙОВИЧ	кандидат філософських наук, доцент кафедри академічного та естрадного вокалу, Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Гринченка <i>d.lievit@kubg.edu.ua</i>
ЛІСУНОВА ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди <i>vocxod2009@ukr.net</i>
ЛЮБЕЦЬКА МАР'ЯНА МИКОЛАЇВНА	кандидат наук з державного управління, викладач, директор, Хмельницький міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, доцент кафедри маркетингу та менеджменту, Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут <i>lmariasha@ukr.net</i>
МАЛЯР ЛЮБОВ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» <i>lyubov.malyar@uzhnu.edu.ua</i>
МАРЧУК СЕРГІЙ СТЕПАНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>marchuk_serhiy_step_2701@ukr.net</i>
МИХАЙЛЮК МАРИНА ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Приватний вищий навчальний заклад «Київський медичний університет» <i>2006.marina.m@gmail.com</i>
МОЙСЕСЕНКО РАЇСА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет <i>henomelis15@ukr.net</i>
МОСЯКОВА ІРИНА ЮЛІВНА	кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, докторант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>mosyakova@ukr.net</i>
МУЛИК КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>m.katrin81@gmail.com</i>

НЕТРЕБА МАРИНА МИХАЙЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет <i>netrebamarina1@gmail.com</i>
НЕФЕДЧЕНКО ВАСИЛЬ ФЕДОРОВИЧ	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри електроніки, загальної та прикладної фізики, Сумський державний університет <i>v.nefedchenko@oeph.sumdu.edu.ua</i>
НЕФЕДЧЕНКО ОКСАНА ІЛІВНА	доктор філософії, викладач кафедри іноземних мов, Сумський державний університет <i>o.nefedchenko@el.sumdu.edu.ua</i>
ОЛЕКСІЄНКО ЛАРИСА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та мовної підготовки, Філія Кременчуцького інституту Університету імені Альфреда Нобеля <i>oleksienkolarisa@gmail.com</i>
ПОНОМАРЕНКО ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка <i>p_li@ukr.net</i>
ПОПОВИЧ НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Національної гвардії України <i>nataliapop957@gmail.com</i>
ПРОКОФ'ЄВА ЛЮБОВ БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова <i>lubaluba5@ukr.net</i>
ПРОКОФ'ЄВА ОЛЬГА АНАТОЛІВНА	старший викладач кафедри анатомії і фізіології людини і тварин, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>prok.olesya@gmail.com</i>
РИБАЛКО ПЕТРО ФЕДОРОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичної культури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка <i>petrorybalko13@gmail.com</i>
РУСИН ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА	кандидат медичних наук, доцент кафедри основ медицини, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» <i>ljudasyn@gmail.com</i>
САБАДОШ МАР'ЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної реабілітації, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» <i>sabadosh.marjana777@gmail.com</i>
САВЦЬКА ВІКТОРІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри освітології і педагогіки, Західно-український національний університет <i>Savitska.Vika@ukr.net</i>
СИДОРЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка» <i>sallasky2009@gmail.com</i>
СИЧ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри публічного управління та адміністрування навчальними й соціальними закладами, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» <i>tatynasych@gmail.com</i>
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>slabko61@gmail.com</i>
СЛАТВІНСЬКА АННА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини <i>anytaleo2507@gmail.com</i>
СТЕПАНЕНКО ОЛЕНА КОСТЯНТИНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» <i>olena.step@ukr.net</i>
СТЕШЕНКО ВОЛОДИМИР ВАСИЛЬОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» <i>stshenko.volodymyr@gmail.com</i>
ТЕРЕЩЕНКО СВІТЛАНА ВЕНІАМІНІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>esfir08nkr.net</i>
ТИМОФЄЄВА ІРИНА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет <i>tib_kalmius@ukr.net</i>

ТИМЧЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» <i>ovtymchenko@gmail.com</i>
ТИТОВИЧ АНДРІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спортивних дисциплін та фізичного виховання, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка <i>titova_79@gmail.com</i>
ТРОЯН ЮЛІЯ ІВАНІВНА	асистент кафедри охорони праці і навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>troyan.yuliyazp@gmail.com</i>
ФЕДОТА МАРІНА ВІКТОРІВНА	вчитель української мови та літератури, Гориславський навчально-виховний комплекс Піщанської сільської ради <i>fedota.marina@gmail.com</i>
ХАДЖИНОВА ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	асистент кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет <i>i.hadzhinova@mdu.in.ua</i>
ХАЦАЮК ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	магістр, заслужений тренер України з кікбоксингу, старший викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету № 3, Харківський національний університет внутрішніх справ <i>alecustas@gmail.com</i>
ЦУРУЛЬ ОЛЬГА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова <i>olgatsurul@ukr.net</i>
ЧЕМЕРИС ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін, Луцький педагогічний фаховий коледж <i>irina.chemerys@gmail.com</i>
ШАНТА ІВАН ФЕДОРОВИЧ	старший викладач кафедри фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» <i>ivanshanta69@gmail.com</i>
ШЕРУДИЛО АНДРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, директор, Інститут педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка <i>sherudilo2017@gmail.com</i>
ШМИРКО ВІРА ІВАНІВНА	кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці і навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>Vera.ivanovna1968@gmail.com</i>
ШОСТАЧУК ТЕТЯНА ВСЕВОЛОДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка <i>tatianashmeliova1@gmail.com</i>
ЯКІМЦОВ ЮРІЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці і навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>yakim@ukr.net</i>
ЯРОШЕНКО ОЛЬГА ГРИГОРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України <i>yaroshenko_o@ukr.net</i>

OUR AUTHORS

ANTONJAN IRINA MYKHAILIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, State Educational Institution "National Academy of the National Guard of Ukraine" <i>anirimi57@gmail.com</i>
BEREZOVSKA LIUDMYLA IVANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" <i>lydunya@gmail.com</i>
BOHATYRYOVA GALINA ANDRIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Tourism and Regional Studies, Mykhailo Tuhan-Baranovskyi Donetsk National University <i>Boghatirova.Galina@gmail.com</i>
BOICHUK NELIA ANATOLIIVNA	Teacher at the Department of Documentation and Information-Analytical Activity, Kyiv National University of Culture and Arts <i>nab2012@ukr.net</i>
BORBYCH NATALIA VITALIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council <i>nataliya.vit.b@gmail.com</i>
BOVSUNIVSKY VALERIY MYKOLAYOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Educational Subjects, Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Zhytomyr Regional Council <i>bovani17@ukr.net</i>
BREZHNEVA SVITLANA BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Theory and Methods of Musical Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>svetlana_bregneva@ukr.net</i>
BRYNDIKOV YURIY LEONIDOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy, Khmelnytsky National University <i>bryndik@i.ua</i>
CHEMERYS IRYNA VOLODYMYRIVNA	Teacher of the cycle Commission of Psychological and Pedagogical Disciplines, Lutsk Pedagogical Professional College <i>irina.chemerys@gmail.com</i>
DENYSENKO NATALIA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Associate Professor at the Department of Physical Education, Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council <i>zaochnevid@gmail.com</i>
FEDOTA MARYNA VIKTORIVNA	Teacher of Ukrainian Language and Literature, Gorislav Training - Educational Complex of Pishchanska Village Council <i>fedota.marina@gmail.com</i>
GLADCHENKO OKSANA ROBERTIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Sumy State University <i>o.gladchenko@el.sumdu.edu.ua</i>
GRUBA TAMILA LEONIDIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, Dean of the Historical and Philological Faculty, Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities Rivne, Ukraine <i>grubatamila@i.ua</i>
HUMENIUK VASYL VASYLOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Disaster Medicine and Military Medicine, Danylo Halytsky Lviv National Medical University <i>Basilleo03@gmail.com</i>
KHADZHINOVA IRINA VLADIMIROVNA	Assistant at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University <i>i.hadzhinova@mdu.in.ua</i>
KHATSAIUK OLEKSANDR VOLODYMYROVYCH	Master, Honored Coach of Ukraine in Kickboxing, Senior Lecturer at the Department of Tactical and Special Physical Training, Faculty № 3, Kharkiv National University of Internal Affairs <i>alecustas@gmail.com</i>
KLIUKA ANDRII MYKOLAIOVYCH	Lecturer of the Department of Physical Education and Sports of Kharkiv National University of Municipal Economy named after O.M. Becketov <i>atmdons@gmail.com</i>
KOLYADA IGOR ANATOLIYOVYCH	Doctor of Historical Sciences, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Professor at the Department of Methods of Teaching Social Disciplines and Gender Education, National Pedagogical Dragomanov University <i>kolyada.i.a.1968@gmail.com</i>
KOROBKO OLEKSANDR VIKTOROVYCH	Lecturer at the Department of Occupational Safety and Environment, Zaporizhzhya Polytechnic National University <i>sany.kor,17@gmail.com</i>

KOVALCHUK IRYNA LEONIDIVNA	Candidate of Philosophical Sciences (Ph. D.), Associate Professor at the Department of Natural Mathematics, World view Education and Information Technologies, The Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council <i>ikovaljchuk@lpc.ukr.education</i>
KRAVCHENKO OLHA LEONIDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Chemistry and Methods of Teaching, Kryvyi Rih Stat Pedagogical University <i>gluschenkoo@ukr.net</i>
KUZMENKO ANASTASIIA OLEKSIIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Roman and Germanic languages and Translation, Bila Tserkva National Agrarian University <i>kuzunchik@email.ua</i>
KUZMENKO OLHA STEPANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Physics and Mathematics Disciplines, Flight Academy of the National Aviation University Senior Researcher at the Department of Information and Didactic Modelling, Junior Academy of Sciences of Ukraine <i>Kuzimenko12@gmail.com</i>
LAZORENKO STANISLAV SERHIYOVYCH	Lecturer at the Department of Physical Education, State Educational Institution "Sumy Center of the Professional and Technical Association of Food Technologies, Trade and Restaurant Service" <i>snysl@gmail.com</i>
LEVCHENKO NATALIIA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Doctoral Student, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University <i>n.levchenkod@gmail.com</i>
LIEVIT DMYTRO ANATOLIIOVYCH	Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Academic and Pop Vocal Department, Institute of Arts Borys Grinchenko Kyiv University <i>d.lievit@kubg.edu.ua</i>
LISUNOVA LYUDMILA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Decorative Applied and Graphic Arts, G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University <i>vocxod2009@ukr.net</i>
LYUBETSKA MARYANA MYKOLAIVNA	Candidate of Sciences in Public Administration, Lecturer, Director, Khmelnytsky Municipal Center of Social Services for Families, Children and Youth, Associate Professor of Marketing and Management Department, Khmelnytsky Cooperative Trade and Economic Institute <i>lmariasha@ukr.net</i>
MALYAR LYUBOV VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Uzhhorod National University <i>lyubov.malyar@uzhnu.edu.ua</i>
MARCHUK SERHII STEPANOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council <i>marchuk_serhiy_step_2701@ukr.net</i>
MOISEIENKO RAISA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University <i>henomelis15@ukr.net</i>
MOSIAKOVA IRYNA YULIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine, Doctoral Student at the Department of Preschool Education and Social Works, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>mosyakova@ukr.net</i>
MULYK KATERYNA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky» <i>m.katrin81@gmail.com</i>
MYKHAILIUK MARYNA IHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian disciplines, Kyiv Medical University <i>2006.marina.m@gmail.com</i>
NEFEDCHENKO OKSANA ILLIVNA	Doctor of Philosophy, Lecturer at the Department of Foreign Languages, Sumy State University <i>o.nefedchenko@el.sumdu.edu.ua</i>
NEFEDCHENKO VASYL FEDOROVYCH	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Electronics, General and Applied Physics, Sumy State University <i>v.nefedchenko@oeph.sumdu.edu.ua</i>
NETREBA MARINA MYKHAILIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University <i>netrebamarina1@gmail.com</i>
OLEKSIENKO LARYSA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work and Language Training Affiliate, Kremenchuk Institute of Higher Educational Establishment «Alfred Nobel University» <i>oleksienkolarisa@gmail.com</i>

PONOMARENKO LIUDMYLA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecture at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko <i>p_li@ukr.net</i>
POPOVICH NATALIA HRYHORIVNA	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, State Educational Institution "National Academy of the National Guard of Ukraine" <i>e-mail: nataliapop957@gmail.com</i>
PROKOFIEVA OLHA ANATOLIIVNA	Senior Lecturer at the Department of Anatomy and Physiology of Man and Animals, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>prok.olesya@gmail.com</i>
PROKOFYEVA LYUBOV BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics of Odessa I.I. Mechnikov National University <i>lupaluba5@ukr.net</i>
RUSYN LIUDMYLA PETRIVNA	Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamentals of Medicine, State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University» <i>ljudarusun@gmail.com</i>
RYBALKO PETRO FEDOROVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Culture, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko <i>petrorybalko13@gmail.com</i>
SABADOSH MARIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Physical Rehabilitation, Uzhhorod National University <i>sabadosh.marjana777@gmail.com</i>
SAVITSKA VIKTORIIA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Educology and Pedagogy, West Ukrainian National University <i>Savitska.Vika@ukr.net</i>
SHANTA IVAN FEDOROVICH	Senior Lecturer at the Department of Physical Education, Uzhhorod National University <i>ivanshanta69@gmail.com</i>
SHERUDYLO ANDRII VASYLOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences/PhD in Pedagogical, Director, Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University <i>sherudilo2017@gmail.com</i>
SHMYRKO VIRA IVANIVNA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Occupational Safety and Environment, Zaporizhzhya Polytechnic National University <i>Vera.ivanovna1968@gmail.com</i>
SHOSTACHUK TETIANA VSEVOLODIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Fine Arts and Design, Ivan Franko Zhytomyr State University <i>tatianashmeliova1@gmail.com</i>
SLABKO VOLODYMYR MYKOLAIOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University <i>slabko61@gmail.com</i>
SLATVINSKA ANNA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychnya <i>anytaleo2507@gmail.com</i>
STEPANENKO OLENA KOSTIANTYNIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council <i>olena.step@ukr.net</i>
STESHENKO VOLODYMYR VASYLOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Technological and Vocational Education, Donbas State Pedagogical University <i>steshenko.volodymyr@gmail.com</i>
SYCH TATYANA VOLODYMYRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Public Service and Management Educational and Social Institutions, Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobelsk <i>tatynasych@gmail.com</i>
SYDORCHUK OLENA VALERIIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University <i>sallasky2009@gmail.com</i>
TERESCHENKO SVITLANA VENIAMINIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Theory and Methods of Musical Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>esfir08nkr.net</i>
TIMOFEEVA IRINA BORISOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University <i>tib_kalmius@ukr.net</i>

TITOVYCH ANDRIY OLEKSANDROVYCH	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Disciplines and Physical Education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko <i>titova_79@gmail.com</i>
TROJAN JULIIA IVANIVNA	Assistant at the Department of Occupational Safety and Environment, Zaporizhzhya Polytechnic National University <i>troyan.yuliyazp@gmail.com</i>
TSURUL OLGA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines, National Pedagogical University named after Mikhail Drahomanov <i>olgatsurul@ukr.net</i>
TYMCHENKO OLENA VIKTORIVNA	Teacher at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Tserkva Applied Humanitarian Pedagogical College <i>ovtymchenko@gmail.com</i>
VAKOLIA ZORIANA MYKHAYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General and Higher Education Pedagogy, Uzhhorod National University <i>zoriana1928@ukr.net</i>
VIEILANDIE LILIA VOLDEMAR- VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics of Odessa I.I. Mechnikov National University <i>veylande@ukr.net</i>
VLASOVA INNA VOLODYMYRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of higher education NAPS of Ukraine <i>vlasovainnov@gmail.com</i>
YAKIMTSOV YURIY VIACHESLAVOVYCH	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Occupational Safety and Environment, Zaporizhzhya Polytechnic National University <i>yakim@ukr.net</i>
YAROSHENKO OLHA HRYHORIVNA	Sciences of Ukraine, Chief Researcher at the Department of Integration of Higher Education and Science, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>yaroshenko_o@ukr.net</i>
YEVTUKHOVA TETIANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Natural and Mathematical Disciplines, Computer Science in the Primary Education, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» <i>evtuhovaddpu@gmail.com</i>
ZAPOROZHCHENKO TETIANA PETRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Teacher at the Preschool and Elementary Education Department, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium" <i>zaporozhtp@gmail.com</i>
ZARUBINA ANTONINA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Geographical Sciences, Senior Lecture at the Department of Geography and Geoecology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>agv22@ukr.net</i>
ZEMAN IVANNA OLEKSIYIVNA	Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>igafycz@gmail.com</i>
ZHITNUHINA KATERINA PAVLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University <i>zhitnuhinakate@i.ua</i>
ZINCHENKO OLEKSANDR VOLODYMYROVYCH	Candidate of Psychological Sciences/PhD, Senior Lecturer at the Departments of Pedagogy, Psychology, Social Work and Management, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University <i>zi85@ukr.net</i>

ЗМІСТ

<i>Антонян І. М., Попович Н. Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	5
<i>Березовська Л. І.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ	9
<i>Бовсунівський В. М.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	14
<i>Брежнєва С. Б., Терещенко С. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	18
<i>Бриндіков Ю. Л., Любецька М. М.</i> ДІЄВІСТЬ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА.....	23
<i>Вейландє Л. В.-В., Прокоф'єва Л. Б.</i> КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	27
<i>Власова І. В.</i> СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	31
<i>Груба Т. Л.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	35
<i>Гуменюк В. В.</i> БІОЕТИЧНИЙ ТА ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ.....	42
<i>Денисенко Н. Г., Марчук С. С., Борбич Н. В., Ковальчук І. Л., Чемерис І. В.</i> STEAM-СЕРЕДОВИЩЕ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	46
<i>Євтухова Т. А., Левіт Д. А.</i> НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ.....	50
<i>Житнухіна К. П.</i> ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	55
<i>Запорожченко Т. П.</i> ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	59
<i>Земан І. О.</i> ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ “МУЗЕЙ – ШКОЛА” В РЕАЛІЯХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	63
<i>Зінченко О. В., Шерудило А. В., Федота М. В.</i> ЕФЕКТИВІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ШВИДКІСНОГО ЧИТАННЯ ДЛЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ.....	67
<i>Коляда І. А.</i> ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ: ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ.....	71
<i>Кравченко О. Л.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ІЗ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	77
<i>Кизтепко А. О.</i> ANATOMY OF ACADEMIC INTEGRITY.....	81
<i>Кузьменко О. С.</i> ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО СПРЯМУВАННЯ З ФІЗИКИ НА ЗАСАДАХ STEM-ОСВІТИ.....	86

<i>Левченко Н. В.</i> ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ (ВИБІРКОВИЙ СКЛАДНИК ОСВІТНІХ ПРОГРАМ).....	91
<i>Лісунова Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВІ І ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	97
<i>Маляр Л. В., Ваколя З. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	102
<i>Мосякова І. Ю.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ЗМІСТ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ДІЯЛЬНОСТІ БАГАТОПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ.....	108
<i>Мулик К. О.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	113
<i>Нефедченко О. І., Нефедченко В. Ф., Гладченко О. Р.</i> ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА – ІННОВАЦІЙНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	117
<i>Олексієнко Л. А., Богатирьова Г. А., Бойчук Н. А.</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	123
<i>Рибалко П. Ф., Русин Л. П., Шанта І. Ф., Титович А. О., Лазоренко С. С., Хацаюк О. В.</i> СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ КІНЕЗІОТЕЙПУВАННЯ	127
<i>Русин Л. П., Цуруль О. А., Сабалош М. В., Слатвінська А. А., Прокоф'єва О. А., Клюка А. М.</i> МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ СТУДЕНТОК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІСЛЯ ПЕРЕНЕСЕННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ІНФЕКЦІЇ.....	133
<i>Савицька В. В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	140
<i>Сидорчук О. В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ “НАВЧАЮЧИ – ВЧУСЯ” У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ІНШОМОВНИЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПРЯМУ “МУЗЕЙНА, ПАМ’ЯТКООХОРОННА ДІЯЛЬНІСТЬ І КУЛЬТУРНИЙ ТУРИЗМ”	144
<i>Сич Т. В., Михайлюк М. І.</i> СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ.....	148
<i>Степаненко О. К., Зарубіна А. В., Пономаренко Л. І.</i> БЕЗПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЄКТІВ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	152
<i>Стешенко В. В., Слабко В. М.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ (ОБҐРУНТУВАННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ВИМОГ ДО ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ”).....	159
<i>Timofeeva I. B., Natreba M. M., Moiseienko R. M., Khadzhinova I. V.</i> ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	167
<i>Тимченко О. В.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-КВЕСТІВ.....	172
<i>Шмирко В. І., Коробко О. В., Троян Ю. І., Якімцов Ю. В.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ВИНИКНЕННЯ ТРАВМОНЕБЕЗПЕЧНИХ СИТУАЦІЙ.....	177
<i>Шостачук Т. В.</i> ЗМІЦНЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	181
<i>Ярошенко О. Г.</i> ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	186

CONTENTS

Antonian I. M., Popovych N. H. Specific features of cadets' professional language training at military institutions.....	5
Berezovska L. I. Preparation of future educators of preschool institutions for logical and mathematical development of children.....	9
Bovsunivsky V. M. Implementation of the tasks of the artistic educational industry in the primary classes of the New Ukrainian school.....	14
Brezhnieva S. B., Tereshchenko S. V. The pedagogical principles of the formation of English intercultural communication in the future teachers of musical art.....	18
Bryndikov Yu. L., Liubetska M. M. Effectiveness of the social services system for prevention and overcoming domestic violence.....	23
Vieilandie L. V., Prokofyeva L. B. Criteria for evaluation of quality and efficiency of education in the conditions of distance learning.....	27
Vlasova I. V. Universities' social responsibility in the context of sustainable development.....	31
Gruba T. L. Application of blended learning in the process of training future teachers of Ukrainian language and literature.....	35
Humeniuk V. V. Bioethical and deontological content of pedagogical activity of future masters of medicine.....	42
Denysenko N. H., Marchuk S. S., Borbych N. V., Kovalchuk I. L., Chemerys I. V. STEAM-environment in the theory and practice of the educational space formation of future teachers of physical education.....	46
Yevtukhova T. A., Lievit D. A. The non-formal teacher education in the context of implementing the concept of the lifelong education.....	50
Zhitnuhina K. P. Formation of responsible attitude towards the future profession in students of higher education institutions as a pedagogical problem.....	55
Zaporozhchenko T. P. The practice of forming future primary teacher's mathematic competence by means of innovational technologies	59
Zeman I. O. Project activity «museum – secondary school» in the realities of modern education.....	63
Zinchenko O. V., Sherudylo A. V., Fedota M. V. The efficiency of speed reading technology for adolescents' cognitive developing.....	67
Kolyada I. A. Study of historical personalities in the lessons of history of Ukraine in 8th grade: implementation of innovative approaches.....	71
Kravchenko O. L. The dual form of education as a component of integration processes in the educational environment	77
Kuzmenko A. O. Anatomy of academic integrity.....	81
Kuzmenko O. S. Groups of scientific thinking students in the solving professional oriented direction with physics based on STEM-education.....	86
Levchenko N. V. Contents of preparation of future social workers for youth work (selective component of educational programs).....	91
Lisunova L. V. Features of aesthetic identification in decorative and applied art and its role in the formation of aesthetic perception of future teachers of art disciplines.....	97
Malyar L. V., Vakolia Z. M. Peculiarities of students motivation for learning activities.....	102
Mosiakova I. Yu. Regularities and content of educational management of multidisciplinary institutions of out-of-school education in the conditions of autonomy.....	108
Mulyk K. O. Systematic approach to integrated teaching professionally-oriented English language to future social workers in the process of professional training.....	113

Nefedchenko O. I., Nefedchenko V. F., Hladchenko O. R. Heuristic education – innovative phenomenon of modern higher education.....	117
Oleksiienko L. A., Bohatryova G. A., Boichuk N. A. Formation of communicative competencies of students in the conditions of distance education.....	123
Rybalko P. F., Rusyn L. P., Shanta I. F., Titovych A. O., Lazorenko S. S., Khatsaiuk O. V. Essential characteristics of the formation of the readiness of physical education and sport specialists to use the technique of kinesiotaping in professional activities.....	127
Rusyn L. P., Tsurul O. A., Sbadosh M. V., Slatvinska A. A., Prokofieva O. A., Kliuka A. M. Methods of Physical Therapy for female students of Higher Education Institutions after Coronavirus infection.....	133
Savitska V. V. Research of students' readiness to use electronic educational resources in the educational process of the university.....	140
Sydorchuk O. V. Application of the interactive method “Learning by Teaching” in foreign language practical training designed for the prospective professionals in sphere of Museology, Protection of Historical and Cultural Monuments and Cultural tourism.....	144
Sych T. V., Mykhailiuk M. I. Global trends in the organization and methodology of research on education management problems.....	148
Stepanenko O. K., Zarubina A. V., Ponomarenko L. I. Continuous pedagogical education in the context of innovative projects of social development.....	152
Steshenko V. V., Slabko V. M. Developing project competence of master students of higher pedagogical educational institutions (substantiation of the specific requirements to the content of the course “Pedagogical design”).....	159
Timofeeva I. B., Natreba M. M., Moiseienko R. M., Khadzhinova I. V. Essential characteristics of the use of innovative technologies in educational institutions of the New Ukrainian school.....	167
Tymchenko O. V. Methodological aspects of creating and implementing webquests.....	172
Shmyrko V. I., Korobko A. V., Trojan J. I., Yakimtsov Y. V. Simulation of processes of occurrence of injury situation situations.....	177
Shostachuk T. V. Strengthening theoretical fundamentals of cultural pedagogy in the Republic of Poland since 1989.....	181
Yaroshenko O. H. Evaluation of teachers’ activities in the context of internal quality assurance of higher education.....	186

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 82

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – С. Ю. Калабухова

Підписано до друку 30.06.2021.

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 23,71. Обл.-вид. арк. 26,81.

Замов. № 1121/449. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони +38 (048) 709 38 69

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 82

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – V. M. Slabko

Executive edi of series – L. L. Makarenko

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – S. Yu. Kalabukhova

Signed for publication 30.06.2021.

Format 60×84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 23,71. Published sheets. 26,81.

Order No. 1121/449. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

6/1 Inglezi, Odessa, 65101

Phone +38 (048) 709 38 69

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018