

ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 24761-14701Р
від 25 березня 2021 р.

Адреса редакції:
Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 3 (39), 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

<https://doi.org/10.26661/2786-5622>

DOI № 3/2021

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3>

Педагогічні науки: теорія та практика. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 3 (39). 208 с.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 4 від 26.10.2021 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія). Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

– Довга Т. Я., кандидат педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний редактор

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

– Філь О. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андрєєв А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукос К.

– доктор психологічних і педагогічних наук, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопатіна Г. О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Лопес А.

– професор (Португалія)

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О. В.

– доктор педагогічних наук, доцент

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2786-5622 (Print)

ISSN 2786-5630 (Online)

© Запорізький національний університет, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Турбар Т. В.	<i>НАПРЯМИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)</i>	7
Шкуропат А. В., Головченко І. В., Рудишин С. Д.	<i>СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ</i>	19

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Давиденко О. Б., Задорожна Т. П.	<i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ</i>	27
Козловський Ю. М., Козловська І. М., Білик О. С.	<i>ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНАЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ІНТЕГРАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗНАНЬ</i>	32
Локарєва Г. В., Садовенко С. Г.	<i>МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН</i>	39

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексєєв О. О.	<i>ЗАГАЛЬНИЙ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	47
Жигір В. І.	<i>РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ</i>	54
Зотова-Садило О. Ю.	<i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВНИЧОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ</i>	62
Іваницький О. І., Панічук М. А., Сичева С. В.	<i>МОДЕРНІЗАЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ</i>	69
Liu Yanshi	<i>TRAINING OF FUTURE UNDERGRADUATE TRANSLATORS IN CHINESE UNIVERSITIES UNDER PEDAGOGICAL CONDITIONS</i>	77
Поліщук Г. В.	<i>КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	84

РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Greve Rikke, Andersson Caroline, Basic Goran	<i>INTERACTIVE ADVANTAGE, CEMENTING OF POSITIONS, AND SOCIAL PEDAGOGICAL RECOGNITION: A NARRATIVELY INSPIRED ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTORS' ORAL REPRESENTATIONS OF HEALTH PROMOTION, PREVENTION, AND REMEDIATION EFFORTS</i>	91
---	---	----

Псарьова М. Д. <i>ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ У США</i>	103
Шпиг Н. О. <i>АНАЛІЗ ІСТОРИЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ТА СУЧАСНИХ ПЕРСПЕКТИВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА ДИТИНИ НА ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї В УКРАЇНІ</i>	110
РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Тимофєєва І. Б., Морозова О. В. <i>ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ</i>	116
РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Бабич А. А., Яндола К. О. <i>РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ КАФЕТЕРІЮ</i>	123
Бобкова І. А., Бур'янова В. В., Умінська К. А., Хранівська В. О. <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ</i>	129
Бортнюк Т. Ю., Голя Г. М. <i>ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ</i>	135
Гарасюк Д. М., Савчук Н. А., Хомак О. М. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</i>	142
Зонов Б. С. <i>КОУЧИНГ ЯК ПРОЦЕС ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ НОВИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</i>	149
Іваненко І. В., Гордійчук С. В. <i>ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ</i>	154
Козич І. В., Телятник В. В. <i>ПЛАТФОРМА ZOOM ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	160
Кузьменко А. О. <i>ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i>	167
Ходаківська В. П., Сеньків Н. М., Степанчук Л. С., Приступко О. М., Завадська Н. П. <i>АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ</i>	173
Юник І. Д. <i>ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЦІЛЬОВОЮ АУДИТОРІЄЮ АТРИБУТІВ БРЕНДУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ВИШУ</i>	181
РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Holoshchuk S. L. <i>DEVELOPING STUDENTS' READING SKILLS IN AN ONLINE CLASSROOM</i>	188
Касьяненко К. М., Новікова К. В. <i>ОСВІТНІ ПОСЛУГИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ІНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМАХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ</i>	193
Куриш Н. К. <i>ВПРОВАДЖЕННЯ БІХРОННОГО РЕЖИМУ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</i>	199

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Turbar T. V. <i>DIRECTIONS AND FORMS OF ORGANIZATION OF ENVIRONMENTAL WORK OF STUDENT YOUTH (THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)</i>	7
Shkuropat A. V., Golovchenko I. V., Rudyshyn S. D. <i>STRUCTURE OF LEARNING MOTIVATION OF SENIOR STUDENTS</i>	19

SECTION II. THEORY AND TEACHING METHODS (BY SUBJECT AREA)

Davydenko O. B., Zadorozhna T. P. <i>PECULIARITIES OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING ENGLISH VOCABULARY IN THE SPECIALTY "SHIPBUILDING"</i>	27
Kozlovskiy Y. M., Kozlovska I. M., Bilyk O. S. <i>USING THE METHOD OF DIDACTIC ANALOGIES AS A MEANS OF INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE INTEGRATION</i>	32
Lokarieva H. V., Sadovenko S. H. <i>METHODOLOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES</i>	39

SECTION III. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Aliexsieiev O. O. <i>GENERAL THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING VALEOLOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS</i>	47
Zhigir V. I. <i>DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR FUTURE QUALIFIED WORKERS TRAINING IN PROFESSIONAL (PROFESSIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS</i>	54
Zotova-Sadylo O. Yu. <i>SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF PROSPECTIVE LEGAL SPECIALISTS TO PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE</i>	62
Ivanytsky O. I., Panichuk M. A., Sycheva S. V. <i>THE MODERNIZATION OF MASTER'S TRAINING FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE</i>	69
Liu Yanshi <i>TRAINING OF FUTURE UNDERGRADUATE TRANSLATORS IN CHINESE UNIVERSITIES UNDER PEDAGOGICAL CONDITIONS</i>	77
Polishchuk G. V. <i>CONCEPTUAL MODEL OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING</i>	84

SECTION IV. SOCIAL PEDAGOGY

Greve Rikke, Andersson Caroline, Basic Goran <i>INTERACTIVE ADVANTAGE, CEMENTING OF POSITIONS, AND SOCIAL PEDAGOGICAL RECOGNITION: A NARRATIVELY INSPIRED ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTORS' ORAL REPRESENTATIONS OF HEALTH PROMOTION, PREVENTION, AND REMEDIATION EFFORTS</i>	91
--	----

Psarova M. D.	<i>DEFINITION OF BASIC CONCEPTS OF THE PROBLEM OF EDUCATION OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN THE USA</i>	103
Shpyh N. O.	<i>ANALYSIS OF HISTORICAL PRECONDITIONS AND CURRENT PROSPECTS OF ENSURING A CHILDS RIGHT TO A FAMILY UPBRINGING</i>	110
SECTION V. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT		
Tymofieieva I. B., Morozova O. V.	<i>MANAGER'S MAIN ACTIVITIES TO ENSURE INDEPENDENT WORK IN INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION</i>	116
SECTION VI. PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION		
Babych A. A., Yandola K. O.	<i>DEVELOPMENT OF CREATIVITY THROUGH THE EVALUATION SYSTEM OF STUDENT ACADEMIC ACTIVITY BY THE COFETERY METHOD</i>	123
Bobkova I. A., Burianova V. V., Uminska K. A., Khranivska V. A.	<i>PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FUTURE PHARMACISTS TRAINING</i>	129
Bortnyuk T. Yu., Golya G. N.	<i>FINANCIAL LITERACY OF EDUCATORS: THEORETICAL ASPECTS</i>	135
Harasiuk D. M., Savchuk N. A., Khomik O. M.	<i>THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT</i>	142
Zonov B. S.	<i>COACHING AS A PROCESS OF SUPPORT AND NEW MODELS OF BEHAVIOR DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT</i>	149
Ivanenko I. V., Gordiychuk S. V.	<i>FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES IN MEDICAL EDUCATION APPLICANTS</i>	154
Kozych I. V., Telyatnik V. V.	<i>INFORMATION PLATFORM ZOOM AS A MEANS OF FORMING THE INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION</i>	160
Kuzmenko A. O.	<i>HISTORY OF FORMATION ACADEMIC INTEGRITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE</i>	167
Khodakivska V. P., Senkiv N. M., Stepanchuk L. S., Prystupko O. M., Zavadska N. P.	<i>ANALYSIS OF THE LEVEL OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE PREPARATION OF FUTURE PHARMACISTS</i>	173
Yunyk I. D.	<i>REMEMBERING OF THE ATTRIBUTES OF UNIVERSITY PROFESSOR'S BRAND BY TARGET AUDIENCE</i>	181
SECTION VII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION		
Holoshchuk S. L.	<i>DEVELOPING STUDENTS' READING SKILLS IN AN ONLINE CLASSROOM</i>	188
Kasianenko K. M., Novikova K. V.	<i>EDUCATIONAL SERVICES OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON INTERNET PLATFORMS OF SOCIAL NETWORKS</i>	193
Kurysh N. K.	<i>INTRODUCTION OF BICHRON REGIME OF ONLINE LEARNING IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS</i>	199

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.015.31:502.13(477)“19/20”

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-01>

НАПРЯМИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Турбар Т. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності

Запорізький національний університет

вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0931-1947-1074

tatyana.turbar@gmail.com

Ключові слова:

*природоохоронна робота,
охорона природи, екологічна
освіта, загальноосвітня
школа, учні загальноосвітньої
школи.*

Стаття присвячена теоретичному дослідженню напрямів та форм організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття та визначенню їх значення для сучасності. Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дає можливість стверджувати, що основні форми та методи організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у досліджуваній період були спрямовані на формування у школярів практичних умінь та навичок раціонального природокористування та відповідального ставлення до природи.

Виділено та охарактеризовано такі напрями природоохоронної роботи учнівської молоді: теоретичний, просвітницький та практичний, що реалізовувались через різні види і форми природоохоронної роботи.

Доведено, що особливе значення для організації природоохоронної роботи у школі мали різні форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові, участь школярів у яких давала можливість для практичної реалізації теоретичних природоохоронних знань, отриманих на уроках.

Природоохоронна робота в школах у досліджуваній період здійснювалася через організацію різних видів діяльності, таких як: озеленення шкіл та населених пунктів, лісовідновлення, охорона і догляд за лісами, боротьба з ерозією ґрунтів, рекультивация і догляд за ландшафтами, охорона водойм і річкових запасів, корисних комах, птахів і звірів. Природоохоронна робота організовувалася в різноманітних формах, зміст яких визначався її практичною спрямованістю.

Аналіз досвіду організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття переконав нас у тому, що він містить у собі великий педагогічний потенціал, уміле використання якого дозволить уже сьогодні ефективно вирішувати екологічні проблеми.

DIRECTIONS AND FORMS OF ORGANIZATION OF ENVIRONMENTAL WORK OF STUDENT YOUTH (THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

Turbar T. V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity

Zaporizhzhia National University

Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0931-1947-1074

tatyana.turbar@gmail.com

Key words: *environmental work, nature protection, ecological education, secondary school, secondary school students.*

The article is devoted to the theoretical study of directions and forms of organization of environmental work of secondary school pupils in Ukraine in the second half of the XX – early XXI century and to determine their significance for today. The analysis of scientific and pedagogical and methodological literature makes it possible to state that the main forms and methods of organizing environmental work of secondary school pupils in the study period were aimed at forming students' practical skills and rational use of nature and responsible attitude to nature.

The following directions of nature protection work of pupil's youth are singled out and characterized: theoretical, educational and practical, which were realized through different types and forms of environmental work.

It is proved that special forms of extracurricular work were of special importance for the organization of environmental work at school: individual, group and mass, the participation of students in which gave the opportunity for practical implementation of theoretical environmental knowledge gained in class.

Environmental work in schools in the study period was carried out through the organization of various activities: landscaping of schools and settlements, reforestation, protection and care of forests, combating soil erosion, reclamation and care of landscapes, protection of water and river reserves, insects and birds animals. Environmental work was organized in various forms, the content of which was determined by its practical orientation.

Analysis of the experience of organizing environmental work of secondary school students in the second half of the XX – early XXI century convinced us that it contains great pedagogical potential, the skillful use of which will allow today to effectively solve environmental problems.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли все більшої актуальності набувають проблеми екології, важливим завданням педагогіки є формування екологічної культури особистості, здатної осягати різноманіття і складність природних, соціальних і моральних проблем, адекватно реагувати на зміни в житті, приймати усвідомлені, відповідальні, вмотивовані рішення. Стає очевидним, що вирішення екологічних проблем вимагає зусиль не лише в галузі господарсько-економічної діяльності людей, а й у сфері морального вдосконалення людини, культури її взаємин із природою та іншими людьми.

Виховання дбайливого ставлення до природи тісно пов'язане з виробленням певної системи

умінь і навичок, що сприяють міцному закріпленню теоретичних природоохоронних знань, отриманих учнями на уроках. Участь школярів у природоохоронних заходах дає можливість сформувати у них прагнення покращувати, збагачувати і берегти природу.

У цьому контексті актуальним є звернення до історичного досвіду діяльності шкіл з організації природоохоронної роботи задля переосмислення набутого ними досвіду та адаптування його до умов сучасного освітнього процесу. Для подальшого розвитку учнівського природоохоронного руху важливим є дослідження особливостей організації природоохоронної роботи учнівської молоді в історичній ретроспективі.

Аналіз досліджень та публікацій. Значний внесок у філософське осмислення єдності людини і природи належить В. Вернадському, Е. Гірусову, О. Дорошко, М. Кисельову, В. Крисаченку, М. Мойсєєву та ін. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості та природи в контексті формування ставлення до навколишнього середовища розкриті в дослідженнях А. Ананьєва, І. Бєха, Л. Виготського, С. Дерябо, О. Киричука, С. Рубінштейна, В. Ясвіна та ін. Теоретико-методичні екологічної освіти досліджено у працях Н. Бібик, В. Ільченко, Н. Коваль, О. Крюкової, Л. Нарочної, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.

Актуальними у контексті проблеми нашого дослідження є праці, що розкривають проблеми формування ціннісного ставлення до природи у школярів різних вікових груп: дошкільного віку (Л. Іщенко, Л. Лук'янова, Г. Марочко, В. Маршицька, З. Плохий та ін.); молодшого шкільного віку (Г. Волошина, В. Зуєв, Л. Різник, Л. Шаповал); підліткового віку (О. Король, О. Лабенко, О. Лазєбна, Р. Науменко, О. Пруцакова, Н. Пустовіт та ін.); старшокласників (О. Колонькова, С. Лебідь, Н. Левчук).

Значне місце в аналізі досліджуваної проблеми належить науковим роботам, в яких основна увага приділяється історії розвитку юннатівського та природоохоронного руху, природничої освіти, розкривається діяльність учених-природознавців (О. Барліт, В. Вербицький, О. Гнатів, Л. Ілійчук, А. Коробченко, І. Костицька, А. Мартін, А. Мехеда, Г. Рябкова, О. Федорова, В. Червонецький, Л. Шаповал та ін.)

Узагальнення матеріалів науково-педагогічних джерел із теми дослідження свідчить про те, що досліджувана проблема не була предметом спеціального історико-педагогічного вивчення. Недостатньо дослідженою залишається проблема теоретичних засад організації природоохоронної роботи учнівської молоді, відсутні системні дослідження структури та складових цього поняття, що вказує на часткове дослідження проблемних питань щодо природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі напрямів та форм організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття та визначенні їх значення для сучасності.

Виклад основного матеріалу. Природоохоронна робота передбачає практичну діяльність з охорони пам'яток природи, природних ресурсів та природи загалом як середовища проживання людини. Вчені та педагоги ХХ століття у своїх роботах підкреслюють значення набуття школярами умінь і навичок природоохоронної роботи, її значення у вирішенні екологічних про-

блем. Як стверджують І. Зверєв та І. Суравегіна, екологічна освіта та виховання включають у себе розвиток потреби спілкування із природою, прояви активного до неї ставлення, турботу про її стан у сьогоденні та майбутньому [11, с. 45].

На думку І. Зверєва та І. Суравегіної, однією з умов формування екологічної відповідальності школярів є їхня діяльність, пов'язана з пізнанням і турботою про збереження природи. Однак формування і розвиток відповідального ставлення до природи як однієї з рис особистості учня, на думку вчених, можливі лише в реальній природоохоронній роботі. Найважливішою умовою формування екологічних відносин є практична діяльність школярів, їх реальний внесок у справу збереження середовища проживання людини, оволодіння нормами і правилами поведінки в природному середовищі. Моральною основою активної життєвої позиції є принцип єдності слова і діла, тобто поєднання словесного розуміння з необхідністю практичних дій і реальна реалізація їх на практиці. Діяльність школярів у природі – результат прояву відносин, критерій свідомості і почуттів, що формуються у дітей, виразний показник їхньої соціальної активності щодо природи. Тому природоохоронна робота, на думку науковців, стає важливим проявом соціальної активності та громадянської свідомості особистості, що реалізується на практиці шляхом недопущення дій, що завдають шкоду природному середовищу, здійснення посильного внеску у подолання негативних впливів на природу, роз'яснення і пропаганда законів про її охорону [23, с. 77–78].

Набуття практичних навичок роботи з охорони навколишнього середовища науковці вважають однією з цілей екологічної освіти і виховання школярів. Важливою умовою екологічного виховання, на думку А. Волкової, є організація безпосередньої діяльності школярів з охорони природи і поліпшення природного середовища своєї місцевості під час навчально-виховного процесу та суспільно корисної праці [9, с. 11].

Природоохоронна робота у школі у досліджуваний період складалась із напрямів, що відображали набуття школярами теоретичних знань і формування практичних умінь та навичок. Це такі напрями, як теоретичний, просвітницький та практичний, що реалізовувалися через різні види і форми природоохоронної роботи.

Теоретичний напрям передбачав виховання в учнів інтересу до вивчення живої природи, формування теоретичних знань щодо необхідності усвідомленого та бережливого використання природних багатств. Просвітницький напрям був пов'язаний із пропагандою серед учнів та їхніх батьків закону «Про охорону природи», знань про природу та про значення окремих об'єктів природи у загальному біологічному комплексі.

Для нашого дослідження важливим є третій, практичний напрям, що передбачав участь школярів у суспільно-корисній праці з охорони природи та озеленення, дослідницькій роботі на пришкольських навчально-дослідних ділянках, участь у масових природоохоронних заходах, що проводилися школою. Також це залучення школярів до цільових заходів, проведення яких передбачало вирішення коректної екологічної проблеми місцевого рівня (операція «Зелений дуб», врятування молоддю риб шляхом переселення їх із водойм, що пересихають, боротьба з непарним шовкопрядом та іншими шкідниками) [16, с. 85–89].

Особливе місце в організації природоохоронної діяльності школярів у досліджуваній період належало позакласній роботі, яка, на думку Н. Вакуленко, сприяла вихованню любові до природи і розширенню освітнього кругозору учнів [6, с. 39–40].

Різноманітна природоохоронна діяльність учнів реалізовувалась у всіх формах позакласної роботи: індивідуальних, групових та масових. Індивідуальні заняття передбачали виконання учнями спостережень за об'єктами природи таким чином, щоб учні отримували знання не лише про живі організми, але й про взаємний вплив людини та живої природи. Індивідуальна робота була тісно пов'язана із залученням учнів до читання науково-популярної та спеціальної літератури про взаємозв'язок людини та природи. Такий вид діяльності дозволяв учням отримувати знання про екологічні проблеми своєї місцевості, причини їх виникнення та шляхи вирішення. Отримані теоретичні відомості у майбутньому ставали підґрунтям для формування навичок природоохоронної роботи та норм екологічної поведінки в довіллі.

Найбільш ефективною у позакласній та позашкільній діяльності була робота в гуртках. Важливу роль у природоохоронній роботі школярів мали гуртки юних натуралістів. Під юннатівською роботою розуміли добровільну позакласну роботу колективного характеру, спрямовану на вивчення природи і способи її використання в інтересах людини. Основним завданням цієї роботи було поглиблення і конкретизація знань, отриманих у школі, як засіб виховання учнів і підготовка їх до життя. Станції юннатів організували діяльність школярів з вивчення та охорони природи, дослідницьку роботу з біології, суспільно-корисної сільськогосподарської праці, проводили огляди робіт і зльоти юннатів, традиційні масові свята, семінари та практикуми. Робота станцій була спрямована на вивчення школярами природи своєї місцевості та участь у суспільно корисній праці [10, с. 17].

Залучення учнів до природоохоронної роботи здійснювалося переважно під час проведення позакласної роботи з біології, оскільки її зміст не

обмежувався рамками навчальної програми. Правильно організована позакласна робота дозволяла учням значно розширити, усвідомити і поглибити отримані на уроках знання, перетворити їх на стійкі переконання. Позакласна робота давала можливість здійснювати поєднання теорії з практикою.

Саме гурткова форма природоохоронної роботи отримала широке розповсюдження в практиці позакласної роботи з біології. Зміст і тематика гурткових занять залежала від того, який напрям екологічної роботи сприймався як головний. За основу роботи гуртків найчастіше бралось вивчення місцевих екологічних проблем, що виникали у зв'язку з людською діяльністю [11, с. 18–19].

Для гуртків юних натуралістів (ботаніків, зоологів, генетиків, фізіологів) характерними були такі види природоохоронної роботи, як дослідження і спостереження (на шкільних навчально-дослідних ділянках, кутках живої природи), екскурсії в природу, проведення вечорів, конференцій. Члени гуртка юних натуралістів були головними організаторами масових природоохоронних заходів, до яких долучалась вся школа. У школах організувалися такі види масової позакласної природоохоронної роботи, як: тематичні тижні і вечори, кампанії зі збору насіння дерев і кущів, корму для зимової підгодівлі птахів, посадка дерев і кущів, підготовка і розвішування шпаківень, боротьба зі шкідниками сільськогосподарських культур, врятування молоді риб, збір лікарських рослин, допомога колгоспам та лісовим господарствам тощо. Всі ці види роботи мали не тільки пізнавальне, але й практичне значення.

Гурток юних натуралістів був добровільною організацією школярів, однак, вступивши до нього, учні повинні були дотримуватись певних правил (уставу, заповіді юнната). Наприклад, члени гуртка юних зоологів повинні були доглядати за певною твариною у шкільному кутку живої природи, вести спостереження за нею, а також спостерігати за тваринами у природі [19, с. 10–15].

Члени гуртка впродовж року вивчали природу рідного краю. Однією із форм організації такої роботи була екологічна польова практика. Вивчення і охорона природи рідного краю на польовій практиці включало формування умінь та навичок природоохоронної роботи, оволодіння прийомами пропаганди екологічних знань тощо.

Природоохоронну роботу юннати здійснювали також у межах діяльності агробіологічних станцій, на яких працювали юні садоводи, що розводили виноградники, саджали плодові дерева, облаштовували розплідники саджанців; ботаніки, які збирали на полях та луках насіння корисних рослин.

Під час літніх канікул Центральною станцією юних натуралістів організувався табір юних натуралістів. Щорічно до табору приїжджали шко-

лярі з усієї України: із Закарпаття, з Полтавщини, з Полісся та Півдня. У таборі діти вчилися доглядати за тваринами та рослинами, облаштовувати куточки живої природи тощо. Специфіка організації роботи була пов'язана із сталінським планом перетворення природи. Учні шкіл організовували ланки високого врожаю, створювали розсадники, де вирощували саджанці дерев та кущів [31, с. 18–19].

Природоохоронна робота під час позакласних занять реалізовувалася переважно під час догляду за тваринами та рослинами, насадження дерев та кущів [19, с. 5–7]. Програми занять гуртків природоохоронного спрямування передбачали активну участь школярів у конкретних природоохоронних справах. Наприклад, юні ботаніки, вивчаючи рослинний світ, доглядали за рослинами, відновлювали та примножували рослинні багатства. Заняття у гуртках відбувалися за диференційованими програмами, розрахованими на учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку [14].

Важливе місце в організації природоохоронної роботи в школі мали хімічні гуртки. Під час роботи гуртка його члени мали змогу закріплювати знання, отримані на уроках хімії, і доповнювати їх, поєднуючи теорію із виконанням практичних дослідів. В цьому контексті варто відзначити гуртки агрохімії, діяльність яких була пов'язана із дослідженням навколишнього середовища та проведенням різноманітних дослідів у природі. Наприклад, у процесі занять і лабораторних робіт, а також проведення агрохімічних польових дослідів члени гуртка агрохімії отримували навички аналізу рослин, вчилися доглядати за ними, визначати види, склад і властивості ґрунтів тощо. Програма діяльності гуртка передбачала дослідження учнями значення хімічних елементів для рослинних організмів, школярі знайомилися з видами хімічних добрив та їх властивостями, а також займалися постановкою агрохімічних дослідів у польових умовах та на пришкольній навчально-дослідній ділянках. Все це давало змогу учням збагатити свої знання про методи догляду та охорони рослинного світу.

У 80-ті роки в школах діяли гуртки «Хімія й охорона природи». На заняттях гуртка учні знайомилися із природоохоронними заходами своєї місцевості та країни загалом, отримували практичні навички з хімічного контролю навколишнього середовища, спостереження, вивчення та охорони природи. Виховним завданням гуртка було виховання у школярів бережливого ставлення до природи. Експериментальні досліді учні проводили безпосередньо на природі, беручи участь у походах та екскурсіях [29]. Таким чином, гурткові заняття з хімії мали широкі можливості для здійснення під час їх проведення природоохоронної роботи учнів.

Гурткові форми природоохоронної роботи мали вагоме місце і у 90-х роках. При школах, міських, районних та обласних станціях юних натуралістів створювалася велика кількість екологічних гуртків. Так, у 1998 році в Запорізькій області на базі еколого-натуралістичних центрів та станцій юних натуралістів діяли гуртки нових екологічних спрямувань: «Школа екологічної безпеки», «Фітоєкологія», «Рослини та здоров'я», «Умільці-природолюби», «Зоологи-тваринники» та інші.

Практична реалізація масової природоохоронної роботи відбувалася шляхом організації природоохоронних заходів, що проводились у різноманітних формах: тематичні вечори, екскурсії, конкурси («Свято лісу», «День птахів», «Золота осінь» тощо). Їх проведення передбачало організацію практичної діяльності школярів, спрямованої на розв'язання конкретної екологічної проблеми місцевого рівня. Результатом такої роботи було закріплення отриманих теоретичних екологічних знань, озеленення природи рідного краю та благоустрій місцевості. Звичним і улюбленим заняттям для школярів було саджати і вирощувати квіти, дерева, кущі, збирати колекції цінних рослин чи гербарій, виготовляти годівниці [26, с. 69].

Широкого розповсюдження у досліджуваній період набуло проведення у дні весняних канікул «Дня птахів». До цього дня учні готували шпаківні, синичники, дуплянки та інші види гніздівель, які після карнавалу чи концерту, присвяченого цій події, розвішували у садах, парках, скверах. Але на цьому робота учнів не закінчувалася, вони продовжували протягом року проводити фенологічні спостереження, що допомагали вивчати біологію птахів [5, с. 30].

На Житомирщині у 1974 році юні любителі природи організували похід «Допоможемо зимуючим птахам», про що було надруковано статтю у газеті «Радянська освіта». У результаті проведення цього масового природоохоронного заходу було розвішано 100 годівниць, зібрано 50 кг зернових та 250 кг соковитих плодів для підгодовування птахів. У березні того ж року школярі провели свято «Здрастуй, пернатий друже», до якого виготовили понад 60 шпаківень. Також силами учнів було озеленено 10 км шляху, закладено скверів площею 0,4 га [25, с. 40–42].

Залучення учнів шкіл до масових природоохоронних акцій було цікавим та ефективним із практичної позиції. Чималий досвід такої роботи було накопичено на Вінниччині, де було започатковано велику кількість масових акцій природоохоронного спрямування: «Джерело», «Лісові аптеки», «Білий лелека», «Доля природи в твоїх руках», «Без верби і калини нема України», «Вербовий пояс», «Первоцвіт», «Ялинка без ялинки». Під час проведення таких акцій учні займалися посадкою

рослин, охороною птахів, впорядкуванням населених пунктів, виявляли порушення екологічного режиму [7, с. 45–48].

У другій половині ХХ століття природоохоронна робота учнів здійснювалася також під час праці на пришкільних навчально-дослідних ділянках. На думку Д. Сергієнка, робота на навчально-дослідних ділянках у школах була одним із важливих засобів підготовки учнів до майбутньої практичної діяльності [32, с. 24]. Органічне поєднання теорії з практикою, на думку дослідника, сприяло прищепленню учням певних знань і вмінь у користуванні методами перетворення природи [33, с. 42]. Робота учнів на пришкільних навчально-дослідних ділянках, проведення практичних дослідів щодо цілеспрямованого керування розвитком рослин мало велике значення не тільки для засвоєння програмного матеріалу, але й для трудового виховання школярів.

Багато уваги цій темі приділялось у пресі досліджуваного періоду. На сторінках періодичних видань ми знаходимо інформацію про передовий досвід роботи школярів на пришкільних навчально-дослідних ділянках, а також поради вчителів та вчених щодо удосконалення цієї роботи [2; 30; 32; 35]. Наприклад, у журналі «Радянська школа» у 1955 році було надруковано статтю Л. Лемпицького та М. Орлова, яка містила рекомендації щодо створення та організації роботи пришкільної навчально-дослідної ділянки [22, с. 25].

Під час роботи на дослідних ділянках учні не тільки здобували знання про явища природи, але й вчилися доглядати за рослинами та тваринами, оберігати їх від негативних впливів навколишнього середовища та людської діяльності [20].

Праця учнів на ділянках, як зазначав Г. Пустовіт, посідала важливе місце в системі екологічного та трудового виховання дітей. Така робота, за педагогом, мала політехнічне спрямування, оскільки учні знайомились із загальними основами вирощування сільськогосподарських рослин та оволодівали необхідними знаннями про рослини на всіх стадіях їх розвитку, навичками догляду за ними [30, с. 32–33].

Навчально-дослідні ділянки були базою дослідницької та природоохоронної роботи учнів. Під час праці на ділянках учні закріплювали та поширювали природоохоронні знання, отримані на уроках, отримували уміння та навички догляду за рослинами, залучалися до суспільно корисної праці. Така робота виховувала в учнів інтерес до природи, навчала бережно ставитися до навколишнього середовища. Кожній школі для навчально-дослідної роботи відводились у постійне користування земельні ділянки площею від 0,5 до 2,0 га, залежно від кількості учнів та місцевих умов. За школою могла бути закріплена велика площа,

зайнята багатолітніми насадженнями (садом, парком тощо) [27]. Під час роботи у шкільному саду учнями проводилася природоохоронна робота, пов'язана з висадкою дерев, кущів та доглядом за ними, збором урожаю, діти вели боротьбу зі шкідниками та хворобами садових культур [1].

Під час праці на пришкільній навчально-дослідній ділянці учні опановували поняття екологічного підходу щодо вирощування і виробництва сільськогосподарської продукції, саме тому природоохоронну роботу в школі часто поєднували із сільськогосподарською працею [8, с. 46]. Цікавий досвід цієї роботи був накопичений учителями Торчинської середньої школи Луцького району Волинської області. З метою виявлення зацікавленості учнів у природоохоронній роботі наприкінці кожного навчального року учням V–X класів вчителі пропонували заповнити анкети, до яких були внесені питання, що мали на меті виявити ставлення дітей до природоохоронної роботи з урахування їх вікових особливостей.

Варто зазначити, що під час праці на ділянках багато уваги приділялося стимулюванню та підвищенню мотивації до роботи. Наприклад, у журналі «Піонер» у доступній та цікавій для школярів формі розповідалося про природоохоронну роботу на пришкільній навчально-дослідній ділянці. Наголошувалося на необхідності отримання учнями практичних навичок роботи: «Якщо ти не вмієш скопати грядку, якщо ти не виростив жодної рослини, значить, ти не вмієш практично користуватися тими знаннями, що ти отримав із підручника». У розповіді «Пшениця цвіте», опублікованій у № 9 за 1959 рік, були представлені фотографії юннатів під час роботи, розповіді та зображення рослин, які вони вирощували [4, с. 70–71].

Варто зазначити, що пришкільні навчально-дослідні ділянки у ХХІ столітті збереглися лише у деяких школах та позашкільних навчальних закладах країни.

Значну роль у природоохоронній роботі відігравали такі її форми, як конкурси регіонального та республіканського масштабу, які у 70-ті роки набули широкого розповсюдження в країні. Учні шкіл брали активну участь у таких республіканських конкурсах, як «Земля в цвіті», «Юні господарі землі», «На краще внутрішнє та зовнішнє озеленення школи», «Вартові природи», «Зелений загін Вітчизни» тощо.

Щорічним було проведення конкурсу «На краще внутрішнє та зовнішнє озеленення школи», в якому у 1971 році взяли участь 15 тис. шкіл. Учасники конкурсу заклали 300 парків і скверів, озеленили 3 тис. км шляхів і вулиць, більше 13 тис. шкільних ділянок і територій дитячих садків, висадили 13 млн дерев та кущів [20, с. 90].

Велике значення мало проведення на території країни різноманітних регіональних конкурсів природоохоронного спрямування, під час яких учні брали участь у природоохоронній роботі та вирішували екологічні проблеми рідного краю. Так, наприклад, у Вінницькій області у 1975 році проводились обласні конкурси «Джерело», «Барви Поділля», «Пташине містечко» [18, с. 93]. На Житомирщині у 1973 році було оголошено конкурс «Захист крилатих», до якого були залучені учнівські колективи, піонерські дружини, комсомольські організації, шкільні лісництва, юнацькі секції Українського товариства охорони природи. Умовами конкурсу було передбачено проведення в школах масових натуралістичних заходів з охорони і приваблювання птахів, вивчення біології місцевих птахів і проведення спостережень за ними, виготовлення самими учнями штучних гнізд та годівниць, заготівлі кормів для птахів, пропаганди в школах за допомогою лекцій, тематичних вечорів, бесід значення птахів у житті людини та їх охорони.

У 1973–1974 навчальному році у конкурсі взяли участь понад 900 шкіл області. Зокрема, в рамках проведення конкурсу було організовано 845 гуртків орнітологів, у яких навчались близько 10 тис. учнів. Уся робота в гуртках проводилася за раніше складеними планами. Наприклад, планом діяльності гуртка орнітологів середньої школи № 15 м. Житомира передбачалося:

1. Створити учнівський лекторій і прочитати для дітей молодшого шкільного віку такі бесіди: «Птахи та їх значення у житті людини», «Зимуючі птахи місцевого краю».
2. Провести шкільне свято «Птахи – наші друзі».
3. Екскурсії на природу з метою ознайомлення з видовим складом птахів.
4. Організація спостереження за життям тварин.
5. Виготовити 150 штучних гнізд.
6. Заготовити корми на зиму.
7. Підгодувати птахів у зимовий період.
8. Охорона і приваблювання птахів [24, с. 90–91].

За час проведення конкурсу юннати області виконали величезну природоохоронну роботу. Усього у 1973 році учасниками конкурсу «Захисти крилатих» було виготовлено понад 15 тис. годівниць і стільки ж штучних гнізд, які розвішувались в колгоспних садах на площі понад 3000 га. Результати конкурсу оголошувались на традиційному святі «День птахів», який проводився в школах області під час весняних канікул [25].

Цікава робота в цьому напрямі здійснювалась у Волинській області, де навесні 1976 року за рішенням президії обласної ради Товариства охорони природи, обкому ЛКСМ України й обласного відділу народної освіти було оголошено кон-

курс на кращий піонерській табір із природоохоронної роботи. Перед тим була проведена значна підготовча робота: розроблені умови конкурсу, поставлені конкретні завдання перед таборами тощо. В рамках конкурсу піонери провели значну пропагандистську та агітаційно-масову природоохоронну роботу, виявили низку порушень природоохоронного законодавства тощо. Хід конкурсу висвітлювався в обласних газетах [28, с. 35].

Конкурси природоохоронного спрямування оголошувалися також дитячими періодичними виданнями. Наприклад, журналом «Піонер» у 1973 році було оголошено фотоконкурс «Рідна природа». До участі у фотоконкурсі запрошувались всі учні. До кожної фотографії необхідно було додати розповідь про те, що зображено на знімку. Найкращі знімки відправлялися на конкурс «Охорона природи – всенародна справа», присвячений 50-літтю Товариства охорони природи. Переможці конкурсу отримували премії. Головною метою проведення цього конкурсу були пропаганда та розповсюдження досвіду природоохоронної роботи учнівської молоді та усвідомлення школярами необхідності берегти та охороняти «безцінне живе багатство, природу Землі» [36, с. 16–17].

На початку ХХІ століття для формування зацікавленості учнівської молоді екологічними проблемами ефективними формами природоохоронної роботи залишаються конкурси, естафети, походи, масові акції природоохоронного спрямування.

Наприклад, традиційним є проведення у школах щорічного Всеукраїнського конкурсу «Земля – наш спільний дім» [17]. Метою конкурсу є підвищення рівня еколого-просвітницької та природоохоронної діяльності учнівських колективів, екологічної просвіти загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів. Завданнями конкурсу є виховання в учнів любові до рідного краю, формування в них екологічної культури, пошук нових форм, методів і моделей організації природоохоронної роботи учнів. Учасниками цього конкурсу є учнівські колективи екологічної просвіти загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів. Проведення конкурсу передбачає презентацію еколого-просвітницької та природоохоронної діяльності колективів та конкурсні виступи. Під час проведення цього заходу учні мають змогу ознайомитись із досвідом та результатами практичної природоохоронної роботи учнів із різних регіонів України.

Актуальним є проведення конкурсу, який раніше мав назву «На краще внутрішнє та зовнішнє озеленення школи», нині він має назву «Всеукраїнський заочний конкурс-огляд внутрішнього та зовнішнього озеленення навчальних закладів «Галерея кімнатних рослин». Але його сутність та змістовне навантаження є майже одна-

ковими. Проводиться цей захід із метою залучення дітей та підлітків до роботи з озеленення та благоустрою території, формування екологічної культури особистості, активізації пізнавальної, творчої та просвітницької діяльності учнів, покращення внутрішнього та зовнішнього озеленення загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.

Вже традиційними стали різноманітні конкурси проєктів озеленення інтер'єру та ландшафтного дизайну позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, конкурси плакатів, фотографій на природоохоронну тематику тощо.

Крім того, для учнів загальноосвітніх шкіл проводиться велика кількість естафет, походів, свят («Малі річки – життя України», «Біощит», «Не рубай ялину», «Первоцвіт», «Птах року», «До чистих джерел»), метою яких є залучення учнів до роботи з дослідження та впровадження в практику біологічних методів захисту лісу, саду та сільськогосподарських культур від шкідників в Україні.

Отже, варто відзначити, що широке залучення учнівської молоді до конкурсів та змагань природоохоронного спрямування сприяло підвищенню мотивації школярів до участі у природоохоронній роботі.

Ще однією ефективною формою організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи були екскурсії, які в школі проводилися переважно під час вивчення біології. Корисні рекомендації з організації і проведення екскурсій у природу для вчителів біології і керівників гуртків були викладені авторами у книзі «Біологічні екскурсії». Книга дає можливість вчителям підготувати, організувати і провести екскурсії в природу або краєзнавчий музей з будь-якої теми шкільного курсу біології. Авторами запропоновані плани проведення екскурсій із ботаніки (осінні явища в житті тварин, зимові явища в житті рослин, життя рослин навесні, різноманітність рослин), зоології (різноманітність птахів, життя птахів та ссавців взимку, життя птахів навесні, життя ссавців навесні), загальної біології (історія життя на Землі, природні біогеоценози, сезонні явища в природі). Безпосередні спостереження учнів за природними об'єктами під час проведення екскурсій сприяли формуванню в учнів перших уявлень про взаємозв'язок та розвиток природних компонентів, про природні багатства та їх значення для людства. Кожна екскурсія сприяла вихованню естетичних почуттів, розумінню екологічних зв'язків у природі, єдності та цілісності природних комплексів [12].

Екскурсії давали можливість школярам на практиці усвідомити необхідність охорони природи рідного краю, оскільки вони передбачали ознайомлення учнів із рослинним та тваринним світом своєї місцевості. Однак, як влучно заува-

жила Т. Беляєва, на початку 50-х років ще не всі вчителі застосовували їх у своїй роботі. Автор зазначала, що причиною цього була відсутність систематизації педагогічної, науково-популярної літератури, яка видавалась у різний час і була мало доступною для масового користування [3, с. 3].

Екскурсії, на думку Н. Коваль, є такою формою природоохоронної роботи учнів, що надає позитивний результат, не зводячи до буденного повторення вивченого на уроці. Головна їх мета, як зазначала педагог, – систематизувати набуті знання, сформувати в учнів уявлення про природу як джерело добра і краси, матеріального і морального благополуччя. Науковцем було запропоновано тематику екскурсій для учнів молодших класів з урахуванням пори року: «Осінь у нашій місцевості», «Прийшла зима в нашу місцевість», «До нас прийшла весна» тощо. Під час таких сезонних екскурсій учні вчилися правил поводження із рослинами: не виривати з корінням ті з них, що квітнуть; не ламати гілок дерев і кущів; не здирати кору; не обривати квіти. Серед таких правил поведінки учнів також засвоювали те, що не можна залишати після себе сміття у парку чи лісі. Учні усвідомлювали, що від нього гине трава, захаращуються, стають непривабливими галявини. Таким чином, педагог намагалася формувати у дітей усвідомлення того, що життя людини, її матеріальне і нематеріальне благополуччя залежить від стану навколишнього середовища. Ці ідеї втілювалися під час екскурсій до лісу, парку, водойм, під час яких діти виявляли рослини та тварин, що потребували охорони; спостерігали за змінами як у живій, так і неживій природі та за діяльністю людей, перевіряли прикмети про зміну погоди, з'ясовували особливості пір року [13, с. 16–17].

Т. Міллер [15, с. 59] зазначала, що під час екскурсій в учнів формувались знання про земну поверхню, водойми, рослини тварини своєї місцевості. Так, звертаючи увагу дітей на яри, вчитель наголошував на шкоді, яку вони завдають, на способах боротьби з ярами. Такі знання пробуджували в дітей прагнення залучатися до природоохоронної роботи шляхом засадження деревами схили ярів, щоб рослини своїм корінням укріплювали ґрунт. Розглядаючи на екскурсіях джерело чи річку, дізнавалися, яку користь вони приносять та які заходи необхідно організувати для їх охорони. Отже, користь екскурсій полягала в тому, що діти наочно переконувались у необхідності власної участі у природоохоронній роботі [21, с. 42–51].

У 60-ті роки в школах та позашкільних установах набули розповсюдження нові форми натуралістичної роботи – клуби, які мали назви «Друзі природи», «Шукач» та інші. При редакції газети «Запорізька правда» було організовано «Клуб юного любителя природи», члени якого узагаль-

нювали та розповсюджували досвід роботи кращих секцій природоохоронних гуртків [5]. Такий клуб було створено при Ямпільському будинку піонерів на Сумщині. Клуб об'єднував 52 членів, силами яких було створено музей природи рідного краю. Добре працював клуб юних зоологів Харківського будинку піонерів, членами якого у 1971 році були 450 учнів із 53 шкіл міста [34, с. 20]. Створення таких осередків любителів природи сприяло різноманітності, цікавості та змістовності природоохоронної роботи.

Прикладом вдалої організації роботи клубів любителів природи був клуб Бережанської школи-інтернату в Тернопільській області. Його члени активно допомагали господарським органам в озелененні житлових районів та у догляді за зеленими насадженнями. Вони також проводили роз'яснювальну природоохоронну роботу, систематично ознайомились із законодавством про охорону природи, допомагали природоохоронним інспекціям щодо контролю за його дотриманням. Робота клубу неодноразово відзначалась грамотами Міністерства освіти УРСР і ЦК ЛКСМ України [37, с. 65].

Конференція як форма природоохоронної роботи залишається актуальною і у XXI столітті. Так, у 2001 році Запорізькою обласною станцією юних натуралістів було проведено науково-практичну конференцію «Жити в злагоді з довкіллям», учасниками якої стали активісти учнівського екологічного руху шкіл та позашкільних закладів із 12 районів області, м. Бердянська, м. Запоріжжя, м. Мелітополя, м. Токмака, м. Енергодара. Поряд зі школярами в обговоренні дій, спрямованих на вирішення актуальних екологічних проблем Запорізької області, брали участь педагоги, представники місцевих органів влади та громадські організації. На конференції були представлені творчі екологічні досягнення старшокласників: демонстраційні матеріали екологічних стежок, поетичний збірник «Роздуми на екологічну тему та красу природи», різноманітні макети та плакати, що відображали екологічний стан довкілля.

Загалом змістом природоохоронної роботи шкіл була організація діяльності зі збереження зелених насаджень, рибних багатств, охорони рідкісних птахів, звірів та комах, охорони ґрунтів від ерозії. Щорічно учні загальноосвітніх шкіл проводили значну роботу з озеленення могил воїнів, які загинули в період Другої світової війни. Школярі розробляли і закладали парки, дендрарії, де висаджували тисячі кущів, дерев та квітів.

Отже, природоохоронна робота в школах в досліджуваний період організувалася в різноманітних формах, зміст яких визначався її практичною спрямованістю. відповідно до цих видів найбільшого поширення набули різні форми при-

родоохоронної роботи учнів, а саме: загони «зелених» і «блакитних» патрулів, шкільні лісництва, загони боротьби з ерозією ґрунтів, табори праці та відпочинку, клуби юних друзів природи, натуралістичні гуртки, музеї та куточки природи, експедиції і походи, лісові дозори, сигнальні пости з виявлення та боротьби зі шкідниками сільськогосподарських культур і зелених насаджень. Велике значення мали масові заходи з охорони природи: «Місячники лісу та саду», «День птахів», «Тиждень врожаю», «Місячник озеленення», «Парад квітів біля школи», «Чисте місто – чиста совість», «Здоров'я людини та довкілля» та ін. У школах проводилися вечори, лекції, диспути, бесіди на такі теми: «Люби і охороняй природу рідного краю», «Птахи – наші друзі», «Багатства моря», «Чи знаєш ти природу рідного краю?», «Природа в духовному житті людини». В рамках цих заходів організувалися тематичні виставки: «Посади рослину – збережи її», «Перетворимо рідне місто на квітучий сад», «Зелені насадження – друзі здоров'я», «Охороняти природу – обов'язок кожного школяра», «Наші друзі птахи», «Дзвони Чорнобілля», «Тварини і рослини Червоної книги України», «Квітковий вернісаж», «Дари осені» тощо.

На початку XXI століття розповсюдження набувають нові форми природоохоронної роботи, серед яких, на нашу думку, найефективнішими є фестивалі («Стале життя», «В об'єктиві натураліста» «Свіжий вітер»), чемпіонати та проектна діяльність.

Таким чином, на основі проведеного дослідження можемо стверджувати, що природоохоронна робота в школі у другій половині XX – на початку XXI століття реалізувалася, по-перше, через вивчення питань охорони природи в структурі навчальних предметів на уроках, по-друге, шляхом залучення учнів загальноосвітніх шкіл до охорони природи під час позакласної, позаурочної та позашкільної діяльності. Велике значення для організації природоохоронної роботи в школі мала позакласна та позашкільна робота з дітьми, яка сприяла засвоєнню програмного матеріалу за допомогою практичної діяльності. Такий вид діяльності давав змогу школярам не тільки вивчати й обговорювати екологічні проблеми і шляхи їх вирішення, а й брати посильну участь у виконанні конкретних завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дає підстави стверджувати, що основні форми та методи організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у другій половині XX століття були спрямовані на формування у школярів практичних умінь та навичок раціонального природокористування та відповідального ставлення до природи.

Виділено та охарактеризовано такі напрями природоохоронної роботи учнівської молоді: теоретичний, просвітницький та практичний, що реалізовувались через різні види і форми природоохоронної роботи.

Доведено, що особливе значення для організації природоохоронної роботи в школі мали різні форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові, участь школярів у яких давала можливість для практичної реалізації теоретичних природоохоронних знань, отриманих на уроках.

Природоохоронна робота в школах у досліджуваній період здійснювалась через організацію різних видів діяльності, таких як: озеленення шкіл

та населених пунктів, лісовідновлення, охорона і догляд за лісами, боротьба з ерозією ґрунтів, рекультивация і догляд за ландшафтами, охорона водойм і річкових запасів, корисних комах, птахів і звірів. Природоохоронна робота організовувалася в різноманітних формах, зміст яких визначався її практичною спрямованістю.

Аналіз досвіду організації природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття переконав нас у тому, що він містить у собі великий педагогічний потенціал, уміле використання якого дасть змогу вже сьогодні ефективно вирішувати екологічні проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.А. Учебно-воспитательная работа в школьном саду : пос. для учителей средней школы. Москва : Изд-во Мин. просвещения РСФСР, 1956. 167 с.
2. Бацула Ф.А. Навчальна та гурткова робота на пришкільних ділянках. Зб. : *Природознавство і хімія в школі*. Вип. IV. 1952. С. 47–54.
3. Беляева Л.Т. Ботанические экскурсии в природу : пос. для учителей сред. шк. 2. изд. Москва : Учпедгиз, 1958. 244 с.
4. Бобнева Н.В. живой лаборатории. Пионер. 1959. № 9. С. 70–72.
5. Боченко В.Є., Добровольський І.А., Клевцов Т.А., Мазур Н.О., Трайтак Д.І. Школа і охорона природи. Київ : Радянська школа, 1965. 115 с.
6. Вакуленко Н.І. Поєднання теорії з практикою під час вивчення природи. *Радянська школа*. 1953. № 7. С. 39–41.
7. Вербицький В.В. Традиційне і нове в еколого-натуралістичних позашкільних закладах. *Рідна школа*. 1995. № 10–11. С. 45–48.
8. Вербицький В.В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти) : монографія. Київ : Деміур, 2002. 230 с.
9. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів. Київ : Знання, 1985. 46 с.
10. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы: содержание природоохранного образования. Москва : Педагогика, 1981. 184 с.
11. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе : пособ. для учителей. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.
12. Измайлов И.В., Михлин В.Е., Шашков Э.В., Шубкина Л.С. Биологические экскурсии : кн. для учителей. Москва : Просвещение, 1983. 224 с.
13. Коваль Н.С. Люби і бережи природу (Матеріали для екологічного виховання учнів початкових класів). *Початкова школа*. 1991. № 1. С. 14–18.
14. Манорик Л.П., Клименко Л. . Екологічне виховання школярів. *Радянська школа*. 1987. № 4. С. 55–59.
15. Міллер Т.Н. Виховання у молодших школярів любові до природи. *Радянська школа*. 1958. № 9. С. 59–64.
16. Молодежь в охране природы / под. ред. А.А. Иноземцева. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1972. 158 с.
17. Наказ «Про затвердження положення про Всеукраїнський конкурс «Земля – наш спільний дім». *Офіційний вісник України*. 2012. № 44. С. 184–188.
18. Нацевич Ю.М., Мошкович Ю.Й. Господарі «зеленої комори». *Радянська школа*. 1975. № 8. С. 92–95.
19. Никишов А.И., Мокеева З.А., Орловская Е.В., Семенова А.М. Внеклассная работа по биологии : пособ. для учителей. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1980. 239 с.
20. Ніколаєва Є.С. Виховувати в учнів бережливе ставлення до природи. *Радянська школа*. 1971. № 9. С. 89–91.
21. Онищук В.О. Природоохоронна робота у 3 класі. *Початкова школа*. 1974. № 7. С. 42–51.
22. Орлов М.І., Лемпицький Л.П. Шкільна навчально-дослідна ділянка. *Радянська школа*. 1955. № 4. С. 25–29.
23. Отношение школьников к природе / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. Москва : Педагогика, 1988. 128 с.
24. Охріменко А.М, Березовський В.Я. Друзі пернатих. *Радянська школа*. 1975. № 6. С. 90–92.

25. Охріменко А.М. Природоохоронна робота школярів. *Радянська школа*. 1974. № 4. С. 40–42.
26. Полянський В.К. Формування навичок природоохоронної роботи. *Радянська школа*. 1976. № 5. С. 68–70.
27. Попорков М.А. Учебно-опытная работа на пришкольном участке : пособ. для учителей. Москва : Просвещение, 1974. 272 с.
28. Постанова ЦК КПУ та Ради Міністрів КПУ «Про посилення охорони природи і поліпшення використання природних ресурсів». *ЗП УРСР*. 1973. № 5. С. 35.
29. Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Химические кружки / под. ред. Л. А. Коробейниковой, Г. В. Лисичкина. Москва : Просвещение, 1988. 176 с
30. Пустовіт Г.П. Дослідницька робота на шкільній ділянці. *Початкова школа*. 1988. № 5. С. 31–34.
31. Рубцова Е. Золотые всходы. Пионер. 1949. С. 15–19.
32. Сергієнко Д.Л. Кожній школі – навчально-дослідну ділянку. *Радянська школа*. 1952. № 5. С. 49–52.
33. Сергієнко Д.Л. Позакласна і позашкільна робота з Мічурінської біології. *Радянська школа*. 1951. № 6. С. 41–47.
34. Ткачук І.В. Природоохоронна робота в школі. *Початкова школа*. 1971. № 9. С. 17–20.
35. Тюпа У.А. Етапи розвитку шкільних навчально-дослідних ділянок на Україні. *Наукові записки*. 1961. Т. 16, Вип. 2. С. 218–223.
36. Фотоконкурс «Родная природа». *Пионер*. 1974. № 1. С. 16–17.
37. Шемшученко Ю.С. Береги красу рідного краю. *Радянська школа*. 1977. № 10. С. 61–65.

REFERENCES

1. Alekseev N.A. (1956) Uchebno-vospitatelnaya rabota v shkolnom sadu [Teaching and educational work in the school garden]. Moscow [in Russian].
2. Batsula F.A. (1952) Navchalna ta hurtkova robota na pryshkilnykh diliankakh [Educational and group work at school sites]. *Natural sciences and chemistry at school*. Vol. IV. P. 47–54.
3. Belyaeva L.T. (1958) Botanicheskie ekskursii v prirodu [Botanical excursions in nature]. Moscow [in Russian]
4. Bobneva N. (1959) V jivoy laboratorii [In a living laboratory]. *Pioneer*. № 9. P. 72–72.
5. Bochenko V.Ye., Dobrovolskyi I.A., Klevtsov T.A., Mazur N.O., Traitak D. I. (1965) Shkola i okhrona pryrody [School and nature protection]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Vakulenko N.I. (1953) Poiednannia teorii z praktykoiu pid chas vyvchennia pryrody [Combination of theory and practice in the study of nature]. *Soviet school*. № 7. P. 39–41
7. Verbytskyi V.V. (1995) Tradytsiine i nove v ekoloho-naturalistychnykh pozashkilnykh zakladakh [Traditional and new in ecological and naturalistic out-of-school institutions]. *Native school*. № 10–11. P. 45–48.
8. Verbytskyi V.V. (2002) Formuvannia praktychnoho rozumu tsilespriamovanoho uchnia (z dosvidu staloho rozvytku pozashkilnoi ekoloho-naturalistychnoi osvity) [Formation of the practical mind of a purposeful student (from the experience of sustainable development of out-of-school ecological and naturalistic education)]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Volkova A.S. (1985) Ekolohichne vykhovannia shkolariv [Environmental education school]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Zahlebyniy A.N. (1981) Shkola i problemy ohranyi pryrody: soderjanie prirodohrannogo obrazovaniya [School and problems of nature conservation: the content of environmental education]. Moscow [in Russian].
11. Zahlebyniy A.N., Suravegina I.T. Ekologicheskoe obrazovanie shkolnikov vo vneklassnoy rabote [Environmental education of schoolchildren in extracurricular activities]. Moscow [in Russian].
12. Izmaylov I.V., Mihlin V.E., SHashkov E.V., SHubkina L.S. (1983) Biologicheskie ekskursii [Biological excursions]. Moscow [in Russian].
13. Koval N.S. (1991) Liuby i berezhy pryrodu (Materialy dlia ekolohichnoho vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv) [Love and protect nature (Materials for environmental education of primary school students)]. *Primary school*. № 1. P. 14–18.
14. Manoryk L.P., Klymenko L.P. (1987) Ekolohichne vykhovannia shkolariv [ecological education of schoolchildren]. *Soviet school*. № 4. P. 55–59.
15. Miller T.N. (1958) Vykhovannia u molodshykh shkolariv lyubovi do pryrody [Educating younger students to love nature]. *Soviet school*. № 9. P. 59–64.
16. Inozemtsev A.A. (1972) Molodej v ohrane pryrody [Youth in nature conservation]. Saratov [in Russian].
17. Nakaz (2012) «Pro zatverdzhennia polozhennia pro Vseukrainskyi konkurs “Zemlia – nash spilnyi dim”».

- [Order «On approval of the regulations on the All-Ukrainian competition “Earth is our common home“] Official Gazette of Ukraine. № 44. P. 184–188.
18. Natsevych Yu.M., Moshkovych Yu.Y. (1975) Hospodari “zelenoi komory“ [Господарі «зеленої комори»]. *Soviet school*. № 8. P. 92–95.
 19. Nikishov A.I., Mokeeva Z.A., Orlovskaya E.V., Semenova A.M. (1980) Vneklassnaya rabota po biologii [Extracurricular activities in biology]. Moscow [in Russian].
 20. Nikolaieva Ye.S. (1971) Vychovuvaty v uchniv berezhlyve stavlennia do pryrody [Educate students to care for nature]. *Soviet school*. № 9. P. 89–91.
 21. Onyshchuk V. O. (1974) Pryrodokhoronna robota u 3 klasi [Environmental work in the 3rd grade]. *Primary school*. № 7. P. 42–51.
 22. Orlov M.I., Lempytskyi LP. (1955) Shkilna navchalno-doslidna dilianka [School educational and research area]. *Soviet school*. № 4. P. 25–29.
 23. Zverev I.D., Suraveginf I.T. (1988) Otnoshenie shkolnikov k prirode [The attitude of schoolchildren to nature]. Moscow [in Russian].
 24. Okhrimenko A.M, Berezovskyi V.Ya. (1975) Druzi pernatykh [Friends of birds]. *Soviet school*. № 6. P. 90–92.
 25. Okhrimenko A.M. (1974) Pryrodokhoronna robota shkoliariv [Environmental work of schoolchildren]. *Soviet school*. № 4. P. 40–42.
 26. Polianskyi V.K. (1976) Formuvannia navychok pryrodokhoronnoi roboty [Formation of skills of nature protection work]. *Soviet school*. № 5. P. 68–70.
 27. Poporkov M.A. (1974) Uchebno-opytynaya rabota na prishkolnom uchastke [Educational and experimental work in the school area]. Moscow [in Russian].
 28. Postanova TsK KPU ta Rady Ministriv KPU «Pro posylennia okhorony pryrody i polipshennia vykorystannia pryrodnykh resursiv» (1973) [Resolution of the Central Committee of the Communist Party and the Council of Ministers of the Communist Party «On strengthening nature protection and improving the use of natural resources»]. *ZP URSR*. № 5. P. 35
 29. Korobeinykovoii L.A., Lysyckyna H. . (1988) Programmy dlya vneshkolnykh uchrejeniy i obsheobrazovatelnykh shkol. Himicheskie krujki [Programs for out-of-school institutions and general education schools. Chemical mugs]. Moscow [in Russian].
 30. Pustovit H.P. (1988) Doslidnytska robota na shkilnii diliansi [Research work on the school grounds]. *Primary school*. № 5. P. 31–34.
 31. Rubtsova E. (1949) Zolotyie vshodyi [Golden shoots]. *Pioneer*. № 10. P. 15–19.
 32. Serhiienko D.L. (1952) Kozhnii shkoli – navchalno-doslidnu dilianku [Each school has a training and research area]. *Soviet school*. № 5. P. 49–52.
 33. Serhiienko D.L. (1951) Pozaklasna i pozashkilna robota z Michurinskoi biolohii [Extracurricular and extracurricular work on Michurin biology]. *Soviet school*. № 6. P. 41–47.
 34. Tkachuk I.V. (1971) Pryrodokhoronna robota v shkoli [Environmental work at school]. *Soviet school*. № 9. P. 17–20.
 35. Tiupa U.A. (1961) Etapy rozvytku shkilnykh navchalno-doslidnykh dilianok na Ukraini [Stages of development of school research areas in Ukraine]. *Scientific notes*. Vol. 16, № 2. P. 218–223.
 36. Fotokonkurs «Rodnaya priroda» (1974) [Photo contest «Native Nature»]. *Pioneer*. № 1. P. 16–17.
 37. Shemshuchenko Yu.S. (1977) Berehty krasu ridnoho kraiu [Preserve the beauty of the native land]. *Soviet school*. № 10. P. 61–65.

УДК 37.015:502/504+372.857
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-02>

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Шкуропат А. В.

*кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біології людини та імунології
Херсонський державний університет,
КЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
robotadoma2013@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6410-8588*

Головченко І. В.

*кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біології людини та імунології
Херсонський державний університет
dinatomyra@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2153-2367*

Рудишин С. Д.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженко
rud-sd@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4483-9209*

Ключові слова: мотивація, навчання, пізнавальний мотив, спонукальний мотив.

У статті розглядається проблема формування мотивації у школярів, яка включає формування системи цінностей, активної поведінки учня, тобто створення взаємозв'язку між мотивами, що усвідомлюються, та мотивами, що реально діють. Оскільки більшість досліджень мотивації стосуються її рівня та ступеня вираженості, де мотивація оцінюється від високого до низького рівнів, наше дослідження присвячене вивченню мотивації як складно організованої системи елементів (мотивів). Проаналізовані літературні джерела свідчать, що учні можуть відрізнитися не тільки рівнем мотивації, а й типом мотивації, тобто мотивом або тією рушійною силою, що спонукає діяльність. У нашому дослідженні взяли участь 120 учнів 10–11 класів закладів загальної середньої освіти м. Херсона та області. Учням пропонувалася анкета (питання, запозичені з Shadow a Student Challenge), яка містила питання, пов'язані із пізнавальним, соціальним, спонукальним та професійно-ціннісним мотивами. Анкетування учнів показало, що лише у 30% опитаних учнів був сформований пізнавальний мотив, 20% мали сформований соціальний мотив, 19,2% опитаних учнів продемонстрували сформований спонукальний мотив до навчання. Проаналізовані результати анкетування дають змогу встановити недостатність сформованості мотивації навчання через недостатність сформованості пізнавального мотиву у більшості опитаних учнів. Сформована мотивація до навчання – це переважання пізнавальної спрямованості до навчання, що притаманна дитячій допитливості, формуванню пізнавальних інтересів. У випадках, коли пізнавальний мотив несформований, то у дитини розвиваються другорядні мотиви до

навчання. Вона починає сприймати школу як місце для розваг, дитина не здатна взяти на себе обов'язки учня. Доведено, що серед опитаних учнів 20% на першому місці мають саме соціальний мотив, про що говорять відповіді учнів про те, що школа – це місце для спілкування з однолітками, відвідують школу заради спілкування тощо.

STRUCTURE OF LEARNING MOTIVATION OF SENIOR STUDENTS

Shkuropat A. V.

Ph.D. in Biology,

Associate Professor at the Department of Human Biology and Immunology

Kherson State University,

MHEI «Kherson Academy of Continuing Education»

robotadoma2013@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6410-8588

Golovchenko I. V.

Ph.D. in Biology,

Associate Professor at the Department of Human Biology and Immunology

Kherson State University

dinamoyra@gmail.com

orcid.org/0000-0003-2153-2367

Rudyshyn S. D.

D.Sc. in Pedagogic Sciences,

Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

rud-sd@ukr.net

orcid.org/0000-0002-4483-9209

Key words: *motivation, learning, cognitive motive, motivational motive.*

The article considers the problem of forming motivation in schoolchildren, which includes the formation of a system of values, active student behavior, ie the creation of a relationship between motives that are perceived and those that actually work. Since most studies of motivation relate to its level and severity, motivation is assessed from high to low levels, our study focuses on the study of motivation as a complex system of elements (motives). The analyzed literature sources show that students may differ not only in the level of motivation, but also in the type of motivation, ie the motive or the driving force that motivates the activity. 120 students of 10–11 grades of general secondary education institutions of Kherson and the region took part in our research. Students were offered a questionnaire (questions borrowed from the Shadow a Student Challenge), which contained questions related to cognitive, social, motivational and professional motives. The survey of students showed that only 30% of the surveyed students had a formed cognitive motive, 20% had a formed social motive, 19.2% of the surveyed students showed a formed motivating motive to learn. The analyzed results of the questionnaire allow to establish the insufficiency of the formation of motivation of learning in students due to the insufficiency of the formation of cognitive motive in the majority of surveyed students. Formed motivation is the predominance of cognitive orientation to learning, which is inherent in children's curiosity, the formation of cognitive interests. In cases where the cognitive motive is not formed, the child develops secondary motives for learning. She begins to

see school as a place for entertainment, and the child is unable to take on the responsibilities of a student. It is proved that among the surveyed students 20% in the first place have a social motive, as evidenced by the answers of students, in which they indicate that the school is a place to communicate with peers, attend school for communication and more.

Постановка проблеми. Проблема мотивації до навчання є актуальною психолого-педагогічною проблемою, оскільки кожний етап розвитку суспільства відображається на освітньому процесі. Сучасні школярі часто пасивні під час навчання, через доступ різноманітних джерел інформації у них не розвивається прагнення до пошуку інформації та пізнання. Створення умов для розвитку мотивації до навчання є важливою умовою виховання конкурентноспроможної молоді.

Інформатизація суспільства сьогодні викликає необхідність у зміні якості навчального матеріалу, тобто неможливо сучасних учнів змусити вивчати той навчальний матеріал, який не буде відповідати його потребам, не буде мати практичної цінності, емоційного переживання тощо.

Мотивацію до навчання як психолого-педагогічну проблему вивчали такі дослідники, як В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.А. Онищук, М.В. Матюхіна, тощо [9; 13; 14].

Метою статті стало дослідження власного ставлення та мотивації до навчання в учнів ЗОШ. Мотивація оцінювалася за такими складниками: соціальний мотив, пізнавальний мотив, професійно-ціннісний мотив та спонукальний мотив.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідною діяльністю, яка відіграє велику роль у формуванні повноцінної особистості, є навчальна. Навчальна діяльність знаходиться у сильній залежності від мотивації. Мотивація до навчання є однією із основних умов здійснення навчально-виховного процесу. Мотивація являє собою сукупність спонукальних факторів, що здатні викликати активність індивідуума та визначають його спрямованість [9; 14; 15]. У процесі власної педагогічної діяльності вчитель повинен спрямовувати свою увагу не тільки на безпосереднє навчання учня, але й на формування у нього пізнавальної діяльності. Підвищення мотивації до навчання, збільшення зацікавленості учнів є одним із головних пріоритетів сучасної української школи. Для вирішення цієї проблеми слід приділити увагу питанню формування мотивації до навчання, вироблення мотивів та проаналізувати причини несформованості окремих мотивів навчальної мотивації.

На сучасному етапі розвитку психології не існує єдиного визначення поняття «мотивація». Одними дослідниками мотивація розуміється як «система факторів або сукупність причин, які спрямовують людину до виконання певних

дій, спонукання до активності». Іншими мотивація розглядається як «усвідомлене використання цілої системи збудників, які сприяють активізації діяльності». Таке неоднозначне тлумачення терміна «мотивація» свідчить про її багатогранність та складність як феномену [2–7; 11; 12].

Формування мотивації включає формування системи цінностей, активної поведінки учня, тобто створення взаємозв'язку між мотивами, які усвідомлені, та тими, що реально діють. Поняття «мотивація» використовують для пояснення спрямованості, наполегливості, спонукання поведінки, що спрямована на виконання певної діяльності [1].

Одним із блоків формування мотиваційного поля учнів є мотиваційний. Формування цього блоку спрямоване на розуміння учнем того, для чого він учиться, причин, що його спонукають до навчання. Ще одним із можливих блоків мотиваційного поля учнів є емоційний, який полягає у формуванні позитивних емоційних переживань учнів під час знаходження у навчальному закладі.

Мотивування до навчання учнів повинно базуватися на взаємній повазі між учнями та вчителем, відсутності тиску з боку вчителя, стимулюванні до пошуку пояснень самостійно, використанні індивідуальних, творчих завдань, нестандартних типів уроків, використанні інтегрованих методів тощо. Підвищення мотивації учнів до навчання – це одне із найскладніших завдань у навчальній діяльності педагога. Воно вимагає сукупної діяльності всього педагогічного колективу навчального закладу.

Учні, що мають високу мотивацію до навчання, мають сформовану систему цінностей, пріоритетів, які є загальноприйнятими у нашому суспільстві, активну життєву позицію. Оскільки мотивація є одним із головних завдань для формування в учнів пізнавальної діяльності, то побудова навчального процесу таким чином, щоб він міг бути основою формування мотивів до навчання, є пріоритетним завданням сучасної освіти [10].

Мотив – це спонукання до діяльності, яка безпосередньо пов'язана із задоволенням конкретної проблеми. Тобто це реальне спонукання, що змушує дитину діяти у певних умовах та певних життєвих ситуаціях. Саме мотив буде стимулювати дитину до такої діяльності, як навчання. Мотивація – це система мотивів, які зумовлюють спрямованість та активність діяльності організму [12; 16].

За Т.В. Бланком, мотив розглядається як спонукання до дії, тобто мотив – це низка факторів, що збільшують активність людини. Зокрема, потреба

у пізнанні. Вона проявляється у тому, що людина ставить собі запитання та самостійно шукає на них відповіді. Потреба у самовираженні – певні дії та вчинки людини, для здійснення яких потрібні певні знання, навички та уміння. Потреба у самооцінюванні – це самовдосконалення через порівняння себе з іншими. Потреба у соціальних зв'язках, тобто необхідність спілкування з іншими людьми [2; 9].

Мотивація до навчання визначається певною системою специфічних факторів. Першим фактором у цій системі є сама освітня система, освітній заклад, в якому здійснюється навчальна діяльність. Другим фактором є безпосередня організація освітнього процесу. Третім фактором є властивості школяра як суб'єкта навчання – вік, стать, самооцінка, психофізіологічні властивості тощо. Четвертим фактором є властивості педагога як суб'єкта навчання – ставлення до конкретного учня, відповідальність щодо своєї роботи. П'ятим фактором є специфіка конкретного предмета [10–12; 15].

Більшість досліджень мотивації стосуються її рівня та вираженості, оцінюється мотивація від високого до низького рівнів. Проте мотивація – це складно організована система елементів (мотивів). Учні можуть відрізнитися не тільки рівнем мотивації, а й типом мотивації, тобто мотивом або тією рушійною силою, що спонукає діяльність [1]. Наприклад, мотивація виконання домашнього завдання учнем може залежати від різних мотивів. Домінуючим мотивом може бути пізнавальний, коли учень прагне дізнатися більше, отримати нові знання. А може бути домінуючим спонукальний мотив – учень робить домашнє завдання, щоб отримати похвалу або не отримати покарання.

За В.А. Онищуком, у вітчизняній педагогіці мотиви прийнято поділяти на соціальний, які пов'язують з різноманітними відносинами між учнями та вчителями, пізнавальний, спонукальний та професійно-ціннісний.

Дослідниками [3; 9–10; 14] мотивацію до навчання розділяють на п'ять рівнів. Перший рівень мотивації – це рівень, при якому виражений пізнавальний мотив, учні мають дуже високу мотивацію до навчання. Такі учні прагнуть виконувати шкільні вимоги, вимоги вчителя, сумлінно та відповідально ставляться до навчання. Другий рівень мотивації до навчання демонструє гарну шкільну мотивацію, учні достатньо успішно виконують шкільні вимоги. Такий рівень мотивації для навчання є усередненою нормою. Третій рівень мотивації до навчання – це рівень, при якому учні мають позитивне ставлення до школи, проте їх приваблює не сама навчальна діяльність, а позашкільні заходи. Пізнавальний мотив у таких дітей сформований не повністю, і домінуючими мотивами навчання стають інші – соціальний (подобається спілкуватися з учнями, вчителями,

відчувати себе частиною колективу) та спонукальний (подобається мати гарну ручку, портфель, шкільний одяг). Четвертий рівень мотивації до навчання мають учні, що демонструють низьку шкільну мотивацію, їм нецікаво у школі, на уроках вони часто відволікаються, мають проблему з успішністю. П'ятий рівень мотивації до навчання демонструють учні, що мають негативне ставлення до школи. Таким учням важко виконувати шкільну програму, вони мають труднощі у навчанні. Окрім труднощів у навчанні, для таких дітей характерна наявність проблем у спілкуванні з однолітками, вчителями. Часто вони проявляють агресивну поведінку через сприйняття школи як вороже середовище.

Мотивація до навчання починає формуватися у молодшому шкільному віці, коли дитина починає систематично відвідувати навчальний заклад. Якщо мотивація до навчання формується правильно, то у підлітковому віці починає виконувати самостійний пошук знань, тобто учні вчать самостійно здобувати знання. У юнацькому віці це стане основою до самоосвіти, яка потрібна для навчання у подальшому та здійснення навчально-професійної діяльності. Учні, які не мають сформованої мотивації до навчальної діяльності у школі, будуть у подальшому навчанні відчувати ще більше складнощів. У закладах вищої освіти зараз діє кредитно-модульна система, яка передбачає, що студент має здобувати від 1/2 до 2/3 навчального матеріалу самостійно. Таке можливо тільки у разі сформованого пізнавального мотиву. Тому є важливим з'ясувати рівень сформованості мотивів шкільної мотивації та причини, що утруднюють формування того чи іншого мотивів.

У літературі виділяють такі мотиви до навчання: соціальний, пізнавальний, спонукальний професійно-ціннісний [9–10]. Домінуючим мотивом мотивації до навчання повинен виступати пізнавальний мотив, оскільки саме він стимулює до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від процесу навчання. Проте соціальний, спонукальний та професійно-ціннісний мотиви відіграють важливу роль у формування мотивації, оскільки вони сприяють усвідомленню важливості навчання, відчуття авторитетності та самоповаги, прагнення до персоналізації. Несформованість будь-якого із зазначених мотивів призведе до деформації системи ієрархії всіх мотивів навчальної мотивації.

Для оцінки рівня сформованості мотивів навчальної мотивації можуть використовуватися методи бесіди, анкетування чи опитування. У дослідженні взяли участь 120 учнів 10–11 класів закладів загальної середньої освіти м. Херсона та області. Учні пропонувалася анкета (питання, запозичені з Shadow a Student Challenge), яка

містила запитання, пов'язані із рівнем сформованості пізнавального, соціального, спонукального та професійно-ціннісного мотивів. Анкета розсилалась учням з використанням сервісу GoogleForms. Після збору анкетних даних результати опитування обробляли загальноприйнятими методами математичної статистики.

Згідно з анкетуванням 30% відповідей учнів вказували про наявність сформованого пізнавального мотиву (з них відзначили, що для них головне в школі навчання, 8,33%, вивчати різні теми, дізнаватися нове було важливо для 3,33%; вивчення певних предметів, які цікаві для учнів – 9,16%; цікаві позаурочні заходи – 4,16%; нестандартні уроки, інтерактивна дошка – 2,5%; для 0,83% головним у школі була творча та дружня атмосфера).

Серед опитаних у 25% учнів спостерігався несформований пізнавальний мотив. Так, 1,67% опитаних учнів відзначили нерозуміння теми уроку, у 5,83% негативні переживання у школі були пов'язані із контрольними роботами, олімпіадами, розказуванням на пам'ять, 6,67% відзначили, що шкільний день одноманітний, 1,67% опитаних учнів написали, що на уроках дають багато інформації, але нецікавої, 0,83% відзначили, що у школі забагато інформації за один день, 0,83% негативні відчуття у школі пов'язують із нецікавими уроками, 1,67% – зі складними контрольними роботами, 5,83% – відвідуванням окремих уроків.

Розвиток пізнавального мотиву безпосередньо пов'язаний зі змістом навчання та процесом навчання. Учні, які мають сформований пізнавальний мотив, навчаються того, що їм цікаво, вони отримують задоволення від пізнання нового. Такі діти розглядають школу як власне навчальний заклад. Цей мотив вважається найголовнішим для вдалої навчальної діяльності. Учні, які мають сформований пізнавальний мотив, виконують всі вимоги вчителя, слідуєть його інструкціям, відповідально ставляться до підготовки домашнього завдання. Сформований пізнавальний мотив проявляється у зацікавленості учнів в отриманні нових знань, потребі у набутті знань, дізнатися щось нове; учні зі сформованим пізнавальним мотивом відрізняються допитливістю, їм подобається сам процес навчання, з процесом навчання у таких учнів пов'язані позитивні переживання.

Сформований соціальний мотив навчання відзначили у 20% опитаних учнів. Серед опитаних 18,3% учнів повідомили, що ходять у школу для спілкування, 1,67% – ходять у школу для спілкування саме зі вчителем.

Негативні відчуття у школі виникали у 5,83% опитаних учнів, які були пов'язані із розлученням з однолітками, неможливістю спілкування на уроках. У 3,33% негативні відчуття

у школі виникали через складнощі у спілкуванні з однолітками та образами з їхнього боку.

Соціальний мотив безпосередньо пов'язаний із статусом учня, прагненням посісти у житті певне місце. Такі учні вчать тому, що батьки мають ними пишатися, або тому, що подобається конкретний вчитель. Мотивом для навчання в них виступає похвала вчителя, спілкування з одногрупниками, прагнення отримати гарні оцінки. В учнів, у яких розвинений соціальний мотив, на перший план виступає прагнення отримати задоволення від процесу спілкування, налагодження відносин з іншими людьми, емоційно забарвлених взаємодій з ними. Учні вчать для того, щоби бути корисним, виконати свій борг у суспільстві, в них розвинене почуття відповідальності, усвідомлення соціальної необхідності, бажання добре підготуватися до обраної професії. Проте соціальний мотив навчальної мотивації формує в учня поняття про навчання як про суспільний процес, розвиває у дитини прагнення посісти гідне місце у суспільстві.

Сформований спонукальний мотив продемонстрували 19,2% опитаних учнів. Серед них 7,5% вказали, що вчать через оцінки. Інші 2,5% опитаних учнів відзначали відсутність бажання ходити до школи, яке пов'язане з несправедливим оцінюванням чи агресією вчителя. Також небажання ходити до школи було пов'язано з великою кількістю уроків та позаурочних заходів (9,2%).

Розвинений спонукальний мотив мають ті учні, яким подобається, коли їх хвалять вдома за гарні оцінки. Такі учні ходять в школу за примусом, на вимогу батьків.

Мотивація до навчання з'являється в дитини у разі необхідності задоволення внутрішньої потреби. Проте під час навчання мотиви, що задовольняють ці потреби, можуть бути різні. У свою чергу кожний мотив залежить від різних цілей. Мотив – це переживання людиною особистісно значущого для неї. Саме мотив розкриває значущість навчання для кожної конкретної дитини [2–4; 9].

Мотивація до навчання залежить від низки чинників, які будуть спонукати учня до відвідування закладу освіти, до застосування зусиль, щоби подолати складнощі навчання, виконання вчительських вимог, розвитку власних схильностей тощо. Є низка причин, які можуть мати негативний вплив на мотивацію учнів загалом, проте ці причини є супутниками навчально-виховного процесу у школі. По-перше, це обов'язковість відвідування школи проти бажання учнів, у шкільну навчальну програму можуть входити ті предмети, що нецікаві конкретному учню. По-друге, клас – це велика група учнів, з якими одночасно працює вчитель на уроці. Це унеможливує індивідуальний підхід до конкретного учня і призводить

до того, що деякі учні нудьгують, розчаровані чи фрустровані. По-третє, особисті невдачі у школі сприймаються учнем не просто як розчарування, а як суспільний сором [1]. Також до причин несформованої навчальної мотивації слід віднести байдужість у відносинах між учнем та вчителем як з одного боку, так із іншого. Якщо учень не бачить цінності предмета для себе, мету вивчення предмета чи окремих тем, практичної значущості отриманих знань, то це також має негативний вплив на розвиток навчальної мотивації.

М.В. Матюхіна бачила такі причини спаду мотивації до навчання школярів, як відносини вчителя та учня, особистісна цінність конкретного навчального предмета, страх перед школою, рівень розумового розвитку учня, незрозуміння мети навчального процесу та виконання завдань у класі і вдома. Вчитель повинен виконувати роль мотивування до навчальної діяльності, тобто вміння створити потяг або потребу навчання [13].

Перелічені несприятливі фактори у формуванні мотивації можуть призводити до того, що на перший план виходить не пізнавальний мотив, а інші, другорядні (наприклад, соціальний – виконати завдання вчителя). Для формування позитивної мотивації до пізнання нового та якісного засвоєння знань є рівень психічного комфорту учнів, їхнє емоційно-цілісне ставлення до навчального закладу.

Сформована мотивація – це переважання пізнавальної спрямованості до навчання, що притаманна дитячій допитливості, формуванню пізнавальних інтересів. У разі, коли пізнавальний мотив несформований, у дитини формуються другорядні мотиви до навчання. Вона починає сприймати школу як місце для розваг, тобто дитина не здатна взяти на себе обов'язки учня. Серед опитаних учнів 20% на першому місці мають сформований саме соціальний мотив, про що говорять відповіді учнів, в яких вони вказують, що школа – це місце для спілкування з однолітками, відвідують школу заради спілкування тощо. При переважанні спонукального мотиву навчальної мотивації роль вчителя полягає у тому, щоб роз'яснити дитині взаємозв'язок між отримуваною оцінкою та рівнем знань. При усвідомленні учнем цього взаємозв'язку поступово на перший план вийде бажання мати певний рівень знань, і саме він буде визначати оцінку учня.

Школа відіграє велику роль у формуванні мотивації учнів. Методи, форми і сам процес навчання суттєво впливають на мотивацію учнів.

Під час проведення уроку дуже важливо підтримувати зворотний зв'язок з учнями, задавати їм питання для з'ясування ступеня їхнього розуміння навчального матеріалу. Від того, як буде організована навчальна діяльність, чи будуть використовуватися колективні форми роботи, застосовуватися проблемні завдання, суттєво залежатиме мотивація до навчання в учнів.

Дослідниками [1; 5; 9; 14] було виділено певні методи збільшення рівня мотивації: цікаві заходи, що організував учитель; стимулювання активності учнів, тобто їх автономія, можливість проявити себе самостійно, у комфортному для конкретного учня темпі; використання життєвих прикладів під час викладання, зрозумілість вимог до виконуваного завдання, підтримка зворотного зв'язку з учнями під час викладання; наявність чітких критеріїв оцінки навчальних досягнень учнів; застосування групових методів роботи, дозвіл на спілкування на уроці, обмін думками та ідеями; використання великої кількості наочного матеріалу, ділити навчальний матеріал на невеликі порції; використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Результати анкетування підтверджують, що учні, у яких відзначається сформована мотивація до навчання, частіше відзначають, що у школі є цікаві заняття, інтерактивні заходи.

Несформованість пізнавального мотиву у 25% опитаних учнів пов'язана з незацікавленістю навчальним матеріалом або вимогливістю вчителя. У нашому дослідженні учні відзначили одноманітність шкільного дня, велику кількість нецікавої інформації, нецікавих уроків. Відповіді учнів вказують на необхідність запровадження різноманітних методів викладання, нестандартних уроків, інформаційно-комунікаційних технологій, що урізноманітнюють уроки. Навчальний матеріал повинен відповідати потребам учнів, стимулювати їхню пізнавальну активність, викликати емоційне переживання.

Висновки. Анкетування учнів показало, що лише у 30% опитаних учнів був сформований пізнавальний мотив, 20% мали сформований соціальний мотив, 19,2% опитаних учнів продемонстрували сформований спонукальний мотив до навчання.

Опитування вказує на недостатність сформованості мотивації навчання у учнів через недостатність сформованості пізнавального мотиву у більшості опитаних учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bojović I., Antonijević R. Students' Motivation to Learn in Primary School. *Open Journal for Psychological Research*. 2017. 1(1). С. 11–20.
2. Martin A. Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, (2008). 33. С. 239–269.

3. Rudyshyn S., Koreneva I., Samilyk V. Ecological competence as a general competence of the teacher of natural disciplines. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 2016. 3. С. 74–83.
4. Беш Л.В., Дмитришин Б.Я., Беш О.М., Яскевич О.І., Мацюра О. І. Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. *Львівський клінічний вісник*. 2017. 1. С. 60–64.
5. Гаяш ОВ. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: *Методичні рекомендації*. Ужгород: Інформаційновидавничий центр ЗППО. 2014. 45 с.
6. Головченко І.В. Формування здоров'язбережувальних компетентностей в учасників освітнього процесу. *Теоретико-методологічні основи модернізації навчання: компетентнісний підхід: колективна монографія*. Херсон. 2020. С. 254–268.
7. Гулеватий В.Л. Шляхи підвищення мотивації навчання. Вінниця. 2006. 45 с.
8. Дзюбка Л, Гриценюк Л. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. 4. С. 33–43.
9. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. 8. С. 32–37.
10. Дуброва О.М. Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*. 2016. 14. С.30–37.
11. Іванова Ю. Мотивація як чинник успішного формування навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. 1. С. 34–37.
12. Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. Київ: Либідь. 2002. 248 с.
13. Матюхіна М.В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. Москва: Педагогика, 1984. 144 с.
14. Тригуб І. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2014. 48. С. 315–318.
15. Шкуропат А.В., Гасюк О.М. Ефективність віртуальних лабораторних практикумів з фізіології людини і тварин у структурі підготовки фахівця-біолога. *Інформаційні технології в освіті*, 2018. 1. С. 62–70.
16. Шкуропат А.В., Головченко І.В., Юріна Ю.М. Формування компетентностей у майбутніх вчителів біології та основ здоров'я у закладі середньої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. 2. С. 188–193.

REFERENCES

1. Bojović I., Antonijević R. Students' Motivation to Learn in Primary School. *Open Journal for Psychological Research*. 2017. 1(1). P. 11–20.
2. Martin A. Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, (2008). 33. P. 239–269.
3. Rudyshyn S., Koreneva I., Samilyk V. Ecological competence as a general competence of the teacher of natural disciplines. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 2016. 3. P. 74–83.
4. Besh L.V., Dmytryshyn B.Ya., Besh O.M., Yaskevych O.I., Matsiura O. I.. Suchasni mozhlyvosti pidvyshchennia motyvatsii studentiv do navchannia. [Modern opportunities to increase students' motivation to study]. *Lvivskiy klinichnyi visnyk*. 2017. 1. P. 60–64.
5. Haiash O.V. Porady vchyteliyam shchodo navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u klasi z inkliuzyvnyim navchanniam [Advice for teachers on teaching children with special educational needs in an inclusive classroom]: *Metodychni rekomendatsii. Uzhhorod : Informatsiinovydavnychiy tsentr ZIPPO*. 2014. 45 p.
6. Holovchenko I.V. Formuvannia zdoroviazberezhuvalnykh kompetentnostei v uchasnykiv osvitnoho protsesu. [Formation of health-preserving competencies in the participants of the educational process]. *Teoretyko-metodolohichni osnovy modernizatsii navchannia: kompetentnisnyi pidkhid: kolektyvna monohrafiya*. Kherson. 2020. P. 254–268.
7. Hulevatiy V.L. Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii navchannia. [Ways to increase learning motivation] *Vynnytsia*. 2006. 45 p.
8. Dziubko L, Hrytseniuk L. Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema. [Motivation of educational activity as a psychological and pedagogical problem] *Psykholinhvistyka*. 2009. 4. P. 33–43.
9. Dokuchyna T.O. Motyvatsiia navchannia yak zaporuka stymuliuvannia uchniv do dosiahnennia uspiyku. [Motivation of learning as a guarantee of encouraging students to succeed] *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2011. 8. P. 32–37.

10. Dubrova O.M. Navchalna motyvatsiia yak spetsyfichniy komponent navchalnoi diialnosti. [Learning motivation as a specific component of learning activities]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*. 2016. 14. P. 30–37
11. Ivanova Yu. Motyvatsiia yak chynnyk uspishnoho formuvannia navchalnopiznavalnoi diialnosti uchniv. [Motivation as a factor in the successful formation of educational and cognitive activities of students]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*. 2016. 1. P. 34–37.
12. Kaniuk S.S. Psykholohiia motyvatsii [Psychology of motivation]: Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Lybid. 2002. 248 p.
13. Matiukhyna M.V. Motyvatsiia uchenyia mladshykh shkolnykov [Motivation of teaching of junior school-children] / M. V. Matiukhyna. Moskva: Pedahohyka, 1984. 144 s.
14. Tryhub I. Motyvatsiia studentiv yak odyin iz osnovnykh faktoriv uspishnoi profesiinoi pidhotovky [Students motivation as one of the most important factors of the successful professional preparation]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna»*. 2014. 48. P. 315–318.
15. Shkuropat A.V., Hasiuk O.M. Efektyvnist virtualnykh laboratornykh praktykumiv z fiziolohii liudyny i tvaryn u strukturi pidhotovky fakhivtsia-biolooha [The effectiveness of virtual laboratory workshops on human and animal physiology in the structure of training a biologist]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 2018. 1. P. 62–70
16. Shkuropat A.V., Holovchenko I.V., Yurina Yu.M. Formuvannia kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv biolohii ta osnov zdorovia u zakladi serednoi osvity. [Formation of competencies in future teachers of biology and fundamentals of health in secondary education]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky»*. 2021. 2. P.188–193.

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

УДК 811.111:629.5

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-03>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ

Давиденко О. Б.

*старший викладач кафедри сучасних мов
Миколаївський національний університет кораблебудування
просп. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0002-4929-6768
alesha020272@gmail.com*

Задорожна Т. П.

*старший викладач кафедри сучасних мов
Миколаївський національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова
просп. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0002-4929-6768
itata240@gmail.com*

Ключові слова: *інноваційні технології, навчання англійської лексики, специфіка лексики на спеціальності «Суднобудування», використання інноваційних технологій для навчання іноземної лексики.*

Проаналізовано особливості навчання англійської лексики на спеціальності «Суднобудування», систематизовано інформацію щодо використання інноваційних технологій для ефективного викладання та вивчення англійської лексики спеціального професійного напрямку. Окреслено мету статті, яка полягає у дослідженні особливостей впровадження та використання інноваційних технологій для ефективнішого навчання англійської лексики на технічній спеціальності. Проаналізовано наукові джерела з цього питання і зроблено висновок про високий рівень зацікавленості викладачів та студентів технічних вищих навчальних закладів у впровадженні інноваційних технологій для навчання англійської мови. Підкреслено особливу важливість вивчення іноземної лексики професійного спілкування на немовних спеціальностях як частини професійного спілкування технічної спрямованості. Виявлено недостатню висвітленість цієї проблеми серед широких мас, незважаючи на високий рівень актуальності цього питання. Визначено основні переваги використання інноваційних комп'ютерних технологій для навчання англійської лексики на немовних спеціальностях. Розглянуто основні інноваційні ресурси, які використовуються багатьма закордонними спеціалістами для ефективного вивчення англійської лексики студентами. Виокремлено три найефективніші платформи для впровадження у вивчення англійської мови інноваційних технологій, зокрема інтернет-ресурси. Визначено основні призначення кожного ресурсу та поєднано їх значення з основними етапами вивчення іноземної мови в технічному університеті. Наведено конкретні приклади використання вибраних онлайн-платформ у вивченні англійської лексики студентами. Виявлено особливу ефективність комплексного використання усіх трьох ресурсів для ефективної реалізації поетапного вивчення нової лексики, закріплення вже вивченої та використання її на практиці для кращого засвоєння. Зроблено узагальнюючі висновки щодо вивчення цього питання та наведено перспективи подальшого дослідження особливостей використання інноваційних технологій у вищих навчальних закладах на спеціальності «Суднобудування». Надано бібліографічний список.

PECULIARITIES OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING ENGLISH VOCABULARY IN THE SPECIALTY "SHIPBUILDING"

Davydenko O. B.

*Senior Lecturer of the Department of Modern Languages
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Heroes of Ukraine Avenue, 9, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4929-6768
alesha020272@gmail.com*

Zadorozhna T. P.

*Senior Lecturer of the Department of Modern Languages
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Heroes of Ukraine Avenue, 9, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4929-6768
itata240@gmail.com*

Key words: *innovative technologies, studying English vocabulary, the specific of the vocabulary on the specialty "Shipbuilding", innovative technologies use for foreign vocabulary studying.*

The peculiarities of teaching English vocabulary in the specialty "Shipbuilding" are analyzed, the information on the use of innovative technologies for effective teaching and studying of English vocabulary in a special professional direction is systematized. The purpose of the article is outlined, which is to study the features of the introduction and innovative technologies use for more effective English vocabulary teaching in the technical specialty. Scientific sources on this issue are analyzed and conclusion is made about the high level of interest of teachers and students of technical higher educational institutions in the introduction of innovative technologies for English teaching. Special importance of studying foreign vocabulary of professional communication in non-language specialties as a part of professional communication of technical orientation is emphasized. Insufficient coverage of this problem among the masses is revealed despite the high level of this issue urgency. Advantages of using innovative computer technologies for teaching English vocabulary in non-language specialties are identified. Main innovative resources used by many foreign specialists for the effective English vocabulary study by students are considered. Three most effective platforms for the introduction of innovative technologies in the study of English, including Internet resources, are identified. Fundamental purposes of each resource are determined and their values are combined with the main stages of learning foreign language at a technical university. Specific examples of the selected online platforms use in the English vocabulary study by students are given. The special efficiency of complex use of all three resources for effective realization of step – by – step learning of new vocabulary, consolidation of already studied and its use in practice for better mastering is revealed. Generalized conclusions concerning studying of the given question are made and prospects of the further innovative technologies use research in higher educational institutions on the specialty "Shipbuilding" are resulted. A bibliographic list is provided.

Постійні безперервні зміни у сфері освіти потребують оновлення вже існуючої системи викладання та вивчення іноземної мови в технічних закладах вищої освіти. Тому без використання інноваційних технологій обходитись неможливо. Впровадження інтернет-ресурсів та онлайн-платформ є невід'ємною частиною сучасного навчання студентів.

Розвиток сучасного суспільства та розширення горизонтів міжнародного співробітництва спеціалістів майже у всіх професійних сферах змушують мати високий рівень володіння іноземною мовою, зокрема англійською. Специфіка викладання іноземної мови на спеціальності «Суднобудування» полягає у подальшому успішному використанні професійної лексики для пра-

цевлаштування або обміну інформацією з іноземними спеціалістами.

Аналіз досліджень із цього питання свідчить про високий рівень зацікавленості викладачів та студентів у впровадженні нових методик для вивчення іноземної лексики фахового спрямування. Над цією темою працювали Л.О. Шевчук, О.Е. Ріхтер, С.В. Смоліна, Л. Заблоцька, Д.В. Берська та багато інших вітчизняних та зарубіжних педагогів. Проблема полягає не лише у впровадженні інноваційних технологій, а й в успішному та ефективному використанні вже наявних методик. У наші часи високого розвитку серед багатьох науковців побутує думка, що навчання іноземних мов на немовних спеціальностях має розглядатися як частина професійного спілкування. Тому правильна систематизація та методика викладання і навчання специфічної лексики є обов'язковим [2].

Варто зазначити, що хоча тема дуже актуальна та обговорювана, вона є недостатньо висвітленою, систематизованою та розкритою. Саме тому вона потребує окремої уваги та аналізу.

Метою цієї статті є висвітлення особливостей та основних способів використання сучасних технологій для викладання та вивчення англійської лексики на спеціальності «Суднобудування».

Україна довгі роки залишалася центром кораблебудування на міжнародній арені. Але сьогодні набагато більш актуальною темою є розроблення новітніх технологій будування кораблів за кордоном. Європейські та американські компанії запрошують висококваліфікованих спеціалістів не тільки для постійної співпраці, а й для обміну досвідом. Тому знання англійської є важливим для подолання мовної перешкоди між українцями та спеціалістами інших країн [1].

Як відомо, жодна професія не може обійтися без специфіки лексичного складника. Технічна спеціальність має свою номенклатуру, без якої неможлива побудова правильної, високоякісної та ефективної роботи.

Робота з лексикою у закладах вищої освіти на технічних спеціальностях поділяється на такі етапи:

1. Презентація лексики викладачем, що вводиться у процесі навчання.
2. Методичні дії, що забезпечують засвоєння студентами матеріалу.
3. Повторення лексики та контроль якості її засвоєння [3].

Сьогодні технології дають змогу максимально полегшити та систематизувати роботу з іноземною лексикою. По-перше, вони дають можливість ближче познайомити студентів із практичним використанням лексичних знань. По-друге, такі технології дають змогу чітко та швидко перевіряти знання здобувачів вищої освіти на предмет засвоєння певних лексичних тем. По-третє, інтернет-ре-

сурси розпалюють інтерес сучасних студентів до вивчення іноземної мови своєю зручністю та інноваційністю. Правильне поєднання різних програм може зробити процес освоєння студентами мови професійного спрямування більш зручним та швидким. Усі студенти потрапляють у заклади вищої освіти з різним рівнем англійської мови, тому важливим аспектом у роботі викладача є урівноваження та підвищення рівня знань кожного студента [2].

У процесі дослідження були опановані найбільш використовувані зарубіжними педагогами ресурси для вивчення англійської лексики та відібрані найефективніші з них, визначено головні призначення кожної та проаналізовано ефективність роботи з ними. Розглянуто такі ресурси: ED Words, ED Courses, TED.

1. ED Words

Цей ресурс підходить для реалізації першого із трьох пунктів вивчення іноземної лексики. Платформа призначена для вивчення англійської лексики, що розділена на групи та блоки за певною тематикою. За допомогою цієї програми викладач може створювати власні лексичні блоки, що можуть включати від 50 до 200 слів. Таким чином, загальну тему «Суднобудування» можна зручно поділити на тематичні розділи.

Це може бути, наприклад, розділ «Ship Structure» («Будова судна»), де буде по алфавіту у вигляді списку наведена основна номенклатура будови корабля. Кожен студент зможе за цим блоком щоденно систематично повторювати слова, виділяти для себе найлегше і найскладніше у запам'ятовуванні тощо. Вони зможуть самостійно опрацювати лексику поточної теми, заданої викладачем.

2. ED Courses

Цей ресурс може забезпечити реалізацію усіх трьох пунктів із вивчення іноземної лексики специфічного спрямування. По-перше, він забезпечує вивчення специфічної лексики. Сам викладач має змогу блоками заносити потрібну лексику у вигляді списку для опрацювання студентами. Другий крок – це практичні завдання з цією лексикою для засвоєння матеріалу. На цьому етапі є можливість створювати свої завдання.

Наприклад, викладач може створити спеціальні мовні ситуації для засвоєння лексичної теми «Types of Ships by Purpose» («Види суден за призначенням»). Завдання може виглядати так:

Compare the element of the ship's structure with the type of the ship by purpose:

<i>The type of the ship by purpose</i>	<i>The element of the ship's structure</i>
<i>1. Freight ship</i>	<i>a. Multi-tiered long superstructures</i>
<i>2. Research ship</i>	<i>b. Crane equipment</i>
<i>3. Passenger ship</i>	<i>c. Devices for working with outboard equipment</i>

(Answers: 1. – b; 2. – c; 3. – a)

Або ж так:

Match the crew member position (column A) with his duty (column B):

A	B
1. A steersman	a. maintains a ship engine.
2. A minder	b. provides hot meals for the ship's personnel.
3. A cook	c. plots a course, calculates movement and marks movement on the map.

(Answers: 1. – c; 2. – a; 3. – a)

Також для реалізації третього пункту покрокового вивчення лексики за допомогою цього ресурсу можна створювати перевірочні тести тощо.

3. TED

TED – це американський приватний фонд наукових конференцій та виступів. Мова оригіналу кожного виступу зазвичай англійська. За допомогою цієї платформи професійні оратори, оратори-початківці й науковці виступають зі своїми дослідженнями. Це може бути виступ на будь-яку тему, але зазвичай висвітлену з дуже цікавої позиції. Багато викладачів англійської з усього світу рекомендують використовувати цей ресурс для практикування англійської мови. Частіше за все виступають науковці, для яких ця мова не є рідною, тому студентам легше сприймати специфічну лексику. Зараз є спеціальні платформи від TED на Youtube та у вигляді програми. Це слушна нагода для реалізації третього пункту роботи з іншомовною лексикою – повторення лексики та контроль якості засвоєння, адже сприйняття окремої інформації професійного характеру на слух – важлива частина практичного застосування мови.

Студентам можна дати завдання переглянути, наприклад, відео Рози Георг «Inside the Secret Shipping Industry» («Всередині секретної індустрії кораблів»). У цьому відео використано велику кількість лексики з теми «Суднобудування». Нижче наведений фрагмент із виступу, де використано багато іншомовної лексики фахового спрямування:

What else does our sea blindness mask? Well, if you go out to sea on a ship or on a cruise ship, and look up to the funnel, you'll see very black smoke. And that's because shipping has very tight margins, and they want cheap fuel, so they use something called bunker fuel, which was described to me by someone in the tanker industry as the dregs of the refinery, or just one step up from asphalt. And shipping is the greenest method of transport. In terms of carbon emissions per ton per mile, it emits about a thousandth of aviation and about a tenth of trucking. But it's not benign, because there's so much of it. So shipping emissions are about three to four percent, almost the same as aviation's. And if you put shipping emissions on a list of the countries' carbon emissions, it would come in about sixth, somewhere near Germany.

Отже, проведене дослідження особливостей використання інноваційних технологій для навчання англійської лексики на спеціальності «Суднобудування» дає змогу зробити такі **висновки**:

1. Аналіз джерел свідчить про зацікавленість студентів та викладачів у пошуку нових методик для ефективного навчання лексики фахового спрямування.

2. Було наведено низку переваг використання інноваційних технологій для більш ефективного вивчення англійської лексики на спеціальності «Суднобудування».

3. Виокремлено три основні онлайн-платформи для реалізації триетапної роботи з лексикою у закладах вищої освіти на технічних спеціальностях.

4. Наведені конкретні приклади використання онлайн-ресурсів під час навчання іноземної лексики, які демонструють переваги цього методу.

5. Зроблено висновок про ефективність комплексного використання трьох наведених веб-платформ: ED Words, ED Courses, TED.

Перспективами подальшої дослідницької роботи є пошук нових методів впровадження інноваційних технологій у процес навчання іноземної лексики фахового спрямування у вищих навчальних закладах, дослідження нових ресурсів, інтерактивних додатків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевчук Л.О. Використання інноваційних технологій у процесі викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 2. С. 118–122.
2. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Збірник курсових робіт*. 2010. № 4. С. 16–23.
3. Заблоцька Л. Методичні аспекти навчання іншомовної фахової лексики студентів спеціальності «Туризм». *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*. 2013. № 20. С. 126–130.

REFERENCES

1. Shevchuk L.O. (2013) Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy u protsesi vykladannya anhliys'koyi movy studentam tekhnichnykh spetsial'nostey [The use of innovative technologies in the process of teaching English to students of technical specialties]. *Scientific notes Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Ser.: Psychological and pedagogical sciences*, vol. 2, pp. 118–122.
2. Smolina S.V. (2010) Metodyka formuvannya inshomovnoyi leksychnoyi kompetentsiyi [Methods of forming foreign lexical competence]. *Collection of term papers*, vol. 4, pp. 16–23.
3. Zablots'ka L.M. (2013) Metodichni aspekty navchannya inshomovnoyi fakhovoyi leksyky studentiv spetsial'nosti "Turyzm" [Methodical aspects of teaching foreign language vocabulary to students majoring in "Tourism"]. *Scientific Bulletin of the East European National University named after Lesya Ukrainka. Philological sciences. Linguistics*, vol. 20, pp. 126–130.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНАЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ІНТЕГРАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗНАНЬ

Козловський Ю. М.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-1006-0130
yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua*

Козловська І. М.

*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків із діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 32, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-8610-8594
irinakozlovska476@gmail.com*

Білик О. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0001-6042-1147
Lubik.anelia@gmail.com*

Ключові слова: *аналогія, дидактична аналогія, види аналогій, метод навчання, інтеграція, знання і вміння, міждисциплінарні знання, природничі науки, фізика.*

У статті висвітлено можливості використання дидактичної аналогії, котра полягає в тому, що в учнів формуються якісно нові знання та м'які навички, забезпечується пошук методів вирішення навчальних проблем, інтеграція міждисциплінарних знань та вмінь тощо. Проаналізовано можливості роз'яснювальної аналогії в навчальному процесі (перенесення ознак чіткості, зрозумілості з уже відомого об'єкта на невідомий), каузальної аналогії (встановлення причинно-наслідкових зв'язків у предметах та явищах), аналогії властивостей (висновок через приклад для розв'язування завдань та вивчення нового матеріалу за допомогою пошуку), аналогії відношень, що інтегрує кілька підвидів. Показано можливості та сутність ілюстративної аналогії (предмет або явище пізнають завдяки такій ілюстративній моделі, в якій зазвичай абстрагуються від певних їхніх ознак, залишаючи неодмінно спільні відношення), аналогії відповідності (перенесення відношень з однієї системи на іншу, послуговуючись певною відповідністю між складниками окреслених систем: так, послуговуючись аналогією відповідності, учні самостійно можуть створювати невідомі досі їм поняття), структурно-функціональної аналогії (висновок базується на зіставленні схожості структур та функцій і, навпаки, від схожості функцій до схожості структур), систематизувальної аналогії (схожість між порівнюваними

предметами впливає із загальних засад і положень та зумовлена єдністю їхньої видової природи; аналог та об'єкт вивчення входять в єдину систему). Обґрунтовано, що всі види аналогії, виокремлені за конкретними ознаками, взаємопов'язані. Для заглиблення в суть навчального матеріалу варто скористатися інтегрованим застосуванням видів аналогії. Акцентовано увагу на такому різновиді методу аналогії, як емпатія, або особиста аналогія (розробник ставить себе на місце пристрою чи процесу і намагається відчувати всі можливі над ним дії). Наведено низку конкретних прикладів, коли доцільно послуговуватися досвідом природничих наук та їхніми закономірностями у вивченні процесів освіти, адже природничі науки характеризуються неабияким позитивним досвідом організації своїх предметних знань і розвитком конструктивних наукових концепцій. Зроблено висновок, що, розробляючи освітні теорії, варто раціонально застосовувати усталені практичні засоби на прикладі природничих наук із науково обґрунтованими допущеними аналогіями.

USING THE METHOD OF DIDACTIC ANALOGIES AS A MEANS OF INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE INTEGRATION

Kozlovskiy Y. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogics and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
Stepana Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4763-1673
yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua*

Kozlovska I. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Leading Scientific Worker
International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations
of Lviv Polytechnic National University
Stepana Bandera str., 32, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8610-8594
irinakozlovska476@gmail.com.*

Bilyk O. S.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
Stepana Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6042-1147
Lubik.anelia@gmail.com*

Key words: *analogy, didactic analogy, kinds of analogies, training method, integration, knowledge and skills, interdisciplinary knowledge, natural sciences, physics.*

The article considers the opportunity to use didactic analogies, which suggests that students develop essentially new knowledge and soft skills, concerns the search of the methods to solve teaching problems, integration of interdisciplinary knowledge and skills, etc. The research analyzes the options of the explanatory analogy in the educational process (transition of the features of clarity from the known object to an unknown one), casual analogy (determination of the cause and effect relations in the subjects and

phenomena), analogy of properties (conclusion through the example for problems solving and studying new material through the search), analogy of relations that integrates several subtypes. The authors of the work show the opportunities and reveal the essence of the illustrative analogy (subject or a phenomenon is comprehended due to such illustrative model, which disregards some of their features but keeps the common relations), analogy of correspondence (transition of the relations from one system onto the other using some correspondence between the components of the separate systems: using the analogy of correspondence, students can independently create new previously unknown notions), structural and functional analogy (the conclusion is based on the comparison of similarity of the structures and functions, and vice versa – from the similarity of functions to the similarity of structures), systemizing analogy (similarity between the compared subjects is derived from the general principles and fundamentals, and is caused by their common nature; analog and the studied object belong to the same system). It is substantiated that all kinds of analogy, specified by their features, are related. Therefore, for the deeper comprehension of educational material, it is expedient to use the kinds of analogies integrally. A particular attention is paid to the kind of analogy that is called empathy or personal analogy (the developer takes the place of a device or a process and tries to feel all the effects made over him/her). The work presents a set of examples, when it is reasonable to use the experience of natural sciences while studying the educational processes and revealing their regularities, because the natural sciences are characterized by a great positive experience of organization of their subject knowledge and development of the constructive scientific concepts. To conclude, development of educational theories requires rational application of the established practical means on the example of natural sciences with the scientifically grounded analogies.

Постановка проблеми. Завдяки аналогії пізнавальну діяльність студентів на базі встановлення схожості між об'єктами спрямовано на впровадження певної дидактичної мети – опанування нових навчальних даних, конкретизацію, розуміння засвоєного, закріплення, запам'ятовування, узагальнення й класифікацію здобутих знань. Ці процеси педагог показує на відповідних моделях передусім завдяки комп'ютерному моделюванню. Аналогія, застосована в такій якості, слугує певним методичним прийомом, структурним складником методу. Вона дає змогу унаочнити і краще осмислити явища, котрі не вдається безпосередньо продемонструвати. Аналогія в навчанні є таким методом опанування навчальної інформації, в процесі якого пізнавальні дії студентів на базі встановлення схожості між об'єктами в тих чи інших ознаках або відношеннях спрямовані на здобуття нових знань стосовно об'єкта, на усвідомлення його місця в системі знань або осмислення й запам'ятовування певного положення. Вона є специфічним способом міркувань, системою пов'язаних між собою дій, які формують її дидактичну структурну модель. В навчальному процесі аналогія виконує низку дидактичних функцій. Важлива функція аналогії – пояснювальна, завдяки аналогії уяву студентів можуть заповнити вже знайомі їм предметні уявлення, схожі на ті, що

вивчаються. Це важливо, якщо неможливо подати студентам ані, власне, предмет, ані його модель.

Наведена проблема розглядалася в контексті *методів навчання і методів учення* у наукових дослідженнях А. Алексюка [1], функції та структура методів навчання аналізувалися у працях В. Онищука [7]. Аналогію як науковий метод пізнання і методичні особливості її використання вивчали В. Далінгер [5] та А. Уйюмов [10]. Зокрема, останній визначив аналогію як умовивід, що відноситься до предмета, відмінного від того, про який говориться в судженні.

Використання аналогії для формування вмінь перенесення знань учнів досліджували О. Швай [11], Л. Петько [8] та інші.

Цікавими є конкретні приклади аналогій для опису освітніх систем. Зокрема, це аналогова модель циклічної системи навчальних дисциплін у технічному університеті Н. Булгакової [3] та аналіз «фазових переходів» дидактичної системи П. Стефаненка [9]. Метод аналогії у дослідницькій діяльності учнів на уроках суспільствознавчих предметів вивчала Н. Жидкова [6], активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі методу аналогії у навчанні математики та фізики – І. Гордієнко [4], а аналогії в навчанні фізики учнів старшої школи досліджували Є. Щербань [12] та В. Бузько [2].

Водночас проблема використання методу аналогії як засобу інтеграції міждисциплінарних знань не була предметом спеціального дослідження, що зумовило вибір теми цієї статті.

Мета статті – теоретичне обґрунтування видів аналогії як засобу інтеграції міждисциплінарних знань та презентація конкретних прикладів її використання на основі природничих наук.

Виклад основного матеріалу. За нинішніх умов навчання суттєвою є пошукова роль аналогії, котра полягає в тому, що завдяки аналогії студенти здобувають нові знання; вона забезпечує висунення гіпотез, передбачень, пошуки методів вирішення визначених проблем, укрупнення одиниць опанування, систематизацію досліджуваних явищ.

Завдяки визначенню внутрішньої побудови аналогії можлива диференціація аналогій на окремі види, з'ясування їхніх функцій, через які й завдяки яким здійснюється управління пізнавальною діяльністю студентів. Це вимагає класифікації аналогії в дидактиці, в основі якої буде спосіб знань, здобутих студентами упродовж навчального процесу [1; 7].

Мета *роз'яснювальної* аналогії в навчальному процесі – перенесення ознак чіткості, зрозумілості з уже відомого об'єкта на невідомий. Завдання аналогії роз'яснення в навчальному процесі – пояснювальна функція для конкретизації уявлень стосовно явищ, недоступних для безпосередніх спостережень, забезпечення глибшого осмислення матеріалу студентами.

Завдання *каузальної* аналогії – встановлення причинно-наслідкових зв'язків у предметах та явищах. Зазначений вид аналогії може допомагати створювати проблемні ситуації, узагальнювати матеріал, тобто виконувати дві важливі функції: продуктивну й систематизувальну.

Найпоширеніший вид аналогії властивостей – аналогія *парадеїгми* (висновок через приклад). Сутність такої аналогії полягає у припущенні: якщо об'єкт із низкою важливих ознак, схожих з іншим об'єктом, має ще одну ознаку *x*, то й інший об'єкт, імовірно, має таку ж ознаку. Завдяки аналогіям парадейгми можна, послуговуючись знаннями щодо певних ознак або ознаки двох і більше порівнюваних об'єктів, передбачити нові ознаки досліджуваного об'єкта. Аналогію парадейгми можна активно застосовувати для розв'язування завдань, вивчення нового матеріалу пошуком. У процесі навчання такий вид аналогії здійснює продуктивну функцію.

Важливе значення у навчанні належить *аналогіям відношень*, котрі варто інтегрувати, вивчаючи фахові дисципліни. До них відносять ілюстративну, відповідності, структурно-функціональну і систематизувальну аналогії.

Сутність *ілюстративної аналогії* полягає в тому, що якийсь предмет або явище пізнають завдяки такій ілюстративній моделі, в якій зазвичай абстрагуються від певних їхніх ознак, залишаючи неодмінно спільні відношення. Ілюстративна модель – то не лише природне, але й штучне явище. Зазначений вид аналогії виконує й функцію забезпечення доступності освітнього матеріалу (допомагає створювати конкретніші уявлення). Він є найкориснішим на стадії осягнення навчального матеріалу, адже забезпечує краще осмислення, усвідомлення явища і розуміння ідеї його вирішення. Важливою функцією ілюстративної аналогії є те, що завдяки їй можливе створення моделі об'єкта або явища, а також уявлення аналогічного природного явища.

Сутність *аналогії відповідності* – перенесення відношень з однієї системи на іншу, послуговуючись певною відповідністю між складниками окреслених систем. Завдяки такому виду аналогії можливе введення нових понять, досі невідомих, підпорядкованих за аналогією основним законам. Застосовуючи аналогію відповідності, студенти самостійно можуть створювати досі невідомі їм поняття. Перспективи такої аналогії за належної організації пошукової діяльності студентів чималі. Перевага аналогії відповідності у навчанні – забезпечення й осмислення досліджуваного явища, висунення та вирішення проблеми.

Структурно-функціональною аналогією передбачено базування висновку на зіставленні схожості структур та функцій і, навпаки, від схожості функцій до схожості структур. Використовуючи структурно-функціональну аналогію, можна організувати пошукову діяльність студентів.

Завдання *систематизувальної аналогії*: схожість між порівнюваними предметами впливає із загальних засад і зумовлена єдністю їхньої видової природи; аналог та об'єкт вивчення входять в єдину систему. Розуміння сутності систематизувальних аналогій дає підстави систематизувати і поглиблювати знання, глибше усвідомлювати ієрархію понять.

Різновид методу аналогії – *емпатія*, або особиста аналогія. Суть її в тому, що розробник ставить себе на місце пристрою чи процесу і намагається відчувати всі можливі над ним дії. Наприклад, за умови уявлення себе каркасом панельного будинку можливий аналіз умов роботи і того, які навантаження на нього діють. Можливе уявлення себе крихітною людиною, яка перебуває всередині будівельної сталі та досліджує її ознаки, тощо.

Всі види аналогії, виокремлені за конкретними ознаками, *взаємопов'язані*. Застосування тих чи інших видів аналогії раціональне за адекватно заданої часткової дидактичної мети заняття (допо-

магати сприймати, усвідомлювати, осмислювати або закріплювати знання, вирішувати визначені проблеми, раціонально шукати необхідне тощо)

Абсолютно всім видам аналогії, відповідно до їхніх завдань, притаманне виконання якоїсь однієї дидактичної функції. Тож для заглиблення в суть навчального матеріалу варто скористатися комбінованим застосуванням видів аналогії. Внаслідок теоретичного й експериментального аналізу низки видів аналогії виявлено їхні дидактичні функції.

Потреба *інтеграції низки видів аналогії* зумовлена тим, що одночасно можна реалізувати декілька часткових завдань у межах структури заняття, спрямованих на досягнення його дидактичної мети.

Технічні завдання зазвичай вирішують за аналогією, що можна успішно застосовувати з метою стимулювання свіжих ідей. Аналогічні ситуації, які трапляються в інших технічних галузях, у природі чи мистецтві, можуть дати підказку щодо створення якогось нового технічного засобу. Часто виконання інженерних креативних завдань ґрунтується на аналогіях із живої природи. Використання аналогій із механізмами живої природи зумовлює труднощі, адже інженери зазвичай не мають належної біологічної та фізіологічної підготовки. Водночас природа забезпечує чимало ідей з метою виконання технічних завдань. Тож застосування методу аналогії в підготовці майбутніх інженерів досить ефективне.

Освіта наразі – радше емпірична галузь із чималим практичним досвідом; теоретичні ж закономірності й закони процесів освіти лише починають досліджувати, створюючи повноцінну систему теорій і наукової едукативної картини світу. *Інтегративні розробки у природознавстві* – не тільки підтвердження доцільності пошуку зв'язків між знаннями, а й певний взірць для встановлення взаємозв'язків між іншими сферами знань. Що й казати про такі системи, як кібернетика, біоніка, синергетика або теорія систем, в яких раціонально використано потенціал природничих наук. А останніми роками чимало дослідників зацікавлені в можливостях їх застосування під час розроблення освітньої теорії.

Варто наголосити, що теоретичному рівню перетворення досягнень природничих наук в освітніх теоріях мають передувати такі засади: не автоматичний опис явища чи закону природи, а аналіз їхньої логічної структури; не плагіат думок із фізичної, хімічної або біологічної наук, а пошук нових перспективних напрямів досліджень; встановлення нових закономірностей на основі ідей інших наук.

Тож, розробляючи освітні теорії, спробуємо раціонально застосувати усталені практичні засоби на прикладі фізичних наук із науково обґрунтованими допущеними аналогіями.

Ми вважаємо, що *інтеграцію наукової та навчальної діяльності у вищій школі* слід досліджувати в контексті законів інтегралогії. Закони едукативної інтегралогії формують *систему*, оскільки логічно взаємопов'язані: першим законом встановлено аксіоматичні ознаки (прикмети) інтеграції, другим – постулюється, власне, поняття «інтеграція» та його істотні ознаки; третій охоплює діалектично протилежний процес (диференціацію), який забезпечує можливість розвитку процесів інтеграції. Закон корелятивності передбачає розгляд наукової діяльності як матриці фрактальних структур – однакового набору складників і різних підструктур – з подальшою їх інтеграцією. До того ж завдяки фрактальній схожості зазначених структур можна ефективно інтегрувати елементи за такими ж алгоритмами. Таким чином, посилиться синхронізація навчального й наукового процесів у вищій школі та зросте їх узгоджений взаємозв'язок для забезпечення самодостатності всіх підсистем за умов їхньої самосхожості. Закон імперативності доречно застосовувати під час пошуку нових шляхів організації системи кількісних та якісних показників, які показують результати наукової практики науково-освітнього працівника, структурного підрозділу й закладу вищої освіти загалом. Науково-обґрунтована інтеграція якісних та кількісних показників наукової й навчальної діяльності – перший крок до інтеграції таких підсистем та розроблення інтегрального кількісно-якісного показника науково-навчальної діяльності вищої школи загалом. В умовах вищої школи цілісність систем навчальної й наукової діяльності освіти розглядають у контексті засади доповнюваності.

Обсяг інтегрованих знань є меншим за обсяг знань, які інтегруються (через якісні зміни складників). Такий принцип ґрунтується на положенні ущільнення й архівації даних. Зазначений процес імовірний за умови дублювання знань (наприклад, із фізики, хімії, матеріалознавства та відповідної технології у фахово-технічних закладах освіти). Водночас відбувається процес, схожий на дефект мас у фізиці: об'єднуючись, частка «маси» знань стає «енергією» їхнього зв'язку, набуває неочевидного вигляду. У навчальній практиці це відбувається так. Опановуючи ті чи інші поняття або теорії (наприклад, основи молекулярно-кінетичної теорії в курсах фізики, хімії, матеріалознавства та у деяких спеціальних предметах), учні в умовах виключно предметного навчання вивчають якусь кількість понять і зв'язків між ними (у нашому випадку це принаймні чотири незалежні системи знань зазвичай із різними тлумаченнями однакових явищ, позначеннями однакових величин тощо). Якщо ж такі системи подано на основі

інтегративного підходу, утворена нова система позбавлена низки зайвих термінів і зв'язків. Тобто за інтегративного об'єднання знань завдяки уникненню дублювання знань та розмаїття їхніх позначень учні здобувають лише необхідні знання з усіх предметів без перехідних зв'язків, зважаючи тільки на справді суттєві зв'язки.

З огляду на зазначені й інші обмеження, накладені природою на свої системи, варто ввести *принцип призначення знань*, вкрай важливий у фаховій школі. Такий принцип потребує логічного й належного обґрунтування конкретної (загальноосвітньої або фахової) мети внесення кожної підсистеми знань до навчального змісту. Принцип також може стати дієвим методом боротьби з жахливим перевантаженням учнів, зокрема, у фахово-технічних закладах освіти, яке постійно зростає.

Схожими в дидактичних розвідках можуть бути й закони термодинаміки, передусім другий, згідно з яким, незворотні процеси наявні у природі. Ми часто не усвідомлюємо, що знання, передані учню (подекуди зайві, невірні, обтяжливі), більше неможливо повернути назад, «стерти». Такий багаж можна усунути лише природним забуванням, котре зазвичай «кепкує» з нашої пам'яті, зберігаючи непотрібне. Такий закон (незворотності засвоєння знань) – застереження, як уважно й обмірковано треба відбирати навчальний матеріал.

Завдання *структурування змісту знань* – одне з найскладніших у дидактиці. Існує низка вимог до складу знань, особливостей їх структурування для різних навчальних дисциплін і стадій. Ми вважаємо, що є деякі аналогії між структуруванням матерії й будовою речовини. Подібно до хімічної сполуки зі сталим якісним і кількісним складом, незалежно від методу її видобування, всі навчальні курси мають втілювати свою дидактичну мету, незалежно від організації та її форм. Можлива й схожість із фізичними та хімічними явищами. Фізичні не змінюють значення проблемного блока знань, хімічні – передбачають зміни складника знань та його якісні перетворення. Натомість «молекулярні» системи знань формують різні типи навчальних курсів (предметні за основами наук, інтегративні, модулі тощо). Як і в типах хімічного зв'язку, можливе розроблення принципів інтегративних зв'язків між знаннями, враховуючи особливості тих чи інших знань (природничих, гуманітарних, технічних, спеціальних тощо). Іонний зв'язок може бути схемою за будови двокомпонентних систем знань, де однаково поєднуються природничі й технічні знання. Ковалентний зв'язок може виступати праобразом створення інтегративних курсів споріднених навчальних дисциплін, де частково знання повторюються

(фізика, хімія). Полярний зв'язок дорівнює випадкам, коли один вид знань у системі треба виокремувати, як, наприклад, фахово спрямований курс фізики у фахово-технічних освітніх закладах. Інші схожості, зокрема у формуванні змісту знань для фахової освіти, спостерігаємо в координаційному або донорно-акцепторному зв'язку (електронна пара одного атома й вільна орбіталь іншого), а також сигма-зв'язку (перекриті електронні пари). Варті уваги й аналогії структурування знань не лише як комбінації лінійної й концентричної побудови, а за принципом, наприклад, сітки павука. Тут радіальні структури не так накладаються на концентричні, як пов'язані з ними обґрунтованими й природними зв'язками.

Можна також порівняти *інерціальні та неінерціальні системи в механіці*. Часто ми проєтуємо педагогічні системи як інерціальні, тобто спроможні рухатися тільки прямолінійно й рівномірно. Чи не ховається постійна потреба реформувати освіту за відсутності бажання розглянути педагогічну систему не лише як «складну, динамічну, багатоаспектну», а як таку, що передбачає природні дії та зміни, котрі просто потребують вчасного виявлення?

Варто замислитись і над такою аналогією: чи не вважаємо ми навчальний процес ламінарною *течією* (складною, динамічною, втім, рівномірною), тоді як вона кричуще турбулентна? Хіба бракує в навчанні *критичних точок і фазових переходів*, детально досліджених у фізиці? Можливо, якісь загальні закономірності фазових переходів слугуватимуть підказкою дидактам щодо закономірностей у дидактичних ситуаціях.

Висновки. Таким чином, проаналізовано можливість використання дидактичної аналогії, котра полягає в тому, що в учнів формуються якісно нові знання та м'які навички, забезпечується пошук методів вирішення навчальних проблем, інтеграція міждисциплінарних знань та вмій (зокрема, розглянуто роз'яснювальну, каузальну, ілюстративну, структурно-функціональну аналогії тощо). Всі види аналогії взаємопов'язані, тому доцільно скористатися інтегрованим застосуванням видів аналогії. Наведено низку конкретних прикладів, коли слід послуговуватися досвідом природничих наук та їхніми закономірностями у вивченні процесів освіти, адже природничі науки характеризуються неабияким позитивним досвідом організації своїх предметних знань і розвитком конструктивних наукових концепцій. Зроблено висновок, що, розробляючи освітні теорії, варто раціонально застосовувати усталені практичні засоби на прикладі природничих наук із науково обґрунтованими допущеними аналогіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. Методи навчання і методи учіння. Київ, 1980. 242 с.
2. Бузько В. Використання аналогій для підвищення ефективності вивчення фізики в загальноосвітній школі. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2011. Вип. 1. С. 13–17.
3. Булгакова Н. Аналогова модель циклічної системи навчальних дисциплін у технічному університеті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 70–78.
4. Гордієнко І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі методу аналогії в навчанні математики та фізики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2015. Вип. 37. С. 31–34.
5. Далингер В. Аналогія як научний метод познання і методические особенности его использования в обучении математике. *Единый всероссийский научный вестник*. 2016. № 5. С. 101–107.
6. Жидкова Н. Метод аналогії у дослідницькій діяльності учнів на уроках суспільствознавчих предметів. *Theory and practice of science: key aspects : IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Рим, 19–20 липня 2021 р.* № 67. С. 88–107. DOI: 10.51582/interconf.19-20.07.2021.010.
7. Онищук В. Функції і структура методів навчання. Київ : Радянська школа, 1979. 159 с.
8. Петько Л. Метод аналогії як засіб підвищення якості процесу навчання в умовах університету. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 2. С. 158–163.
9. Стефаненко П. Аналіз «фазових переходів» дидактичної системи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 34–45.
10. Уёмов А. Аналогия в практике научного исследования. Из истории физико-математических наук : монография. Москва : Наука, 1970. 203 с.
11. Швай О. Використання аналогії для формування вмінь переносу знань учнів. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 2. С. 153–156.
12. Щербань Є. Моделі й аналогії в навчанні фізики учнів старшої школи. *Фізика. Технології. Навчання* : зб. наук. праць студентів і молодих науковців. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2015. Вип. 13. С. 122–127.

REFERENCES

1. Aleksyuk, A. (1980) Metody navchannya i metody uchinnya. Kyiv. 242 s.
2. Buzko, V. (2011) Vykorystannia analogii dlia pidvyshchennia efektyvnosti vyvchennia fizyky v zahalnoosvitnii shkoli [Use of analogies to improve the efficiency of physics learning at secondary school]. *Scientific Notes. Problems of the methodology of physical-mathematical and technological education*. Vol. 1. P. 13–17.
3. Bulhakova, N. (2000) Analohova model tsyklichnoi systemy navchalnykh dystsyplin u tekhnichnomu uniwersyteti [Analogy model of a cyclic system of educational disciplines at technical university]. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*. No. 1. P. 70–78.
4. Hordiienko, I. (2015) Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv na osnovi metodu analogii u navchanni matematyky ta fizyky [Activation of the educational activity basing on the method of analogy while teaching mathematics and physics]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*. Vol. 37. P. 31–34.
5. Dalinger, V. (2016) Analogiya kak nauchnyj metod poznaniya i metodicheskiye osobennosti ego ispolzovaniya v obuchenii matematiki [Analogy as a scientific cognition method and methodic peculiarities of its use while teaching mathematics]. *United Russian Scientific Bulletin*. No. 5. P. 101–107.
6. Zhydkova, N. (2021) Metod analogii u doslidnytskii diialnosti uchniv na urokakh suspilstvoznavchykh predmetiv [Method of analogy in the research activity of students at the lessons of social disciplines]. *Theory and practice of science: key aspects : IV International Scientific-Practical Conference, Rome, July 19–20, 2021*. No. 67. P. 88–107. DOI: 10.51582/interconf.19-20.07.2021.010.
7. Onyshchuk, V. (1979) Funktsiyi i struktura metodiv navchannya. Kyiv : Radyanska shkola. 159 s.
8. Petko, L. (2016) Metod analogii yak zasib pidvyshchennia yakosti protsesu navchannya v umovakh uniwersytetu [Method of analogy as a means to improve the quality of teaching process at universities]. *Scientific Notes of Berdiansk State Pedagogical University*. Vol. 2. P. 158–163.
9. Stefanenko, P. (2003) Analiz “fazovykh perekhodiv” dydaktychnoi systemy [Analysis of “phase transitions” of the didactic system]. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*. No. 1. P. 34–45.
10. Uyemov, A. (1970) Analogiya v praktike nauchnogo issledovaniya. Iz istorii fiziko-matematicheskikh nauk : monografiya [Analogy in the practice of scientific research. From the history of physical-mathematical sciences: monograph]. Moscow : Nauka.
11. Shvai, O. (2018) Vykorystannia analogii dlia formuvannia vmin perenosu znan uchniv [Use of analogy to develop students’ skills of knowledge transition]. *Physical-Mathematical Education*. Vol. 2. P. 153–156.
12. Shcherban, Ye. (2015) Modeli i analogii v navchanni fizyky uchniv starshoi shkoly [Models and analogies in teaching physics for senior school students]. *Physics. Technology. Teaching: collection of scientific works of students and young scientists*. Kirovohrad: PE “Tsentr operativnoi polihrafii “Avanhard”, Vol. 13. P. 122–127.

УДК 377.091.12:005.963]:37.016
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05>

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Локарева Г. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Садовенко С. Г.

*аспірантка
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-3758-2051
svetlana.sad71@gmail.com*

Ключові слова: методичний супровід, методично-тренінговий спецкурс, науково-методична робота, педагогічна майстерність.

У статті порушується проблема системного підходу до методичного супроводу формування й розвитку педагогічної майстерності викладача спеціальних дисциплін, зокрема викладача фахового технічного коледжу. Зазначається, що насиченість сучасного освітнього онлайн-простору пропозиціями щодо вдосконалення педагогічної діяльності викладача викликає безсистемність і фрагментарність отриманих у такий спосіб знань.

Авторами представлено розробленість наукового дискурсу теоретичних і практичних аспектів проблеми систематичної методичної роботи закладів освіти. Підкреслено, що вирішення питання розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних технічних дисциплін полягає в системності їх педагогічного й методичного вдосконалення в межах закладу освіти, а як базову форму роботи, що забезпечує розвиток педагогічної майстерності, запропоновано методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін». У процесі ознайомлення з основами педагогіки, психології, теорії та методики викладання спеціальних навчальних дисциплін відбувається формування методичної компоненти психолого-педагогічної компетентності викладача коледжу.

У статті визначено методологічну основу спецкурсу, його завдання та спрямованість, представлено зміст програми. Розкрито механізм організаційного впровадження спецкурсу в науково-методичну роботу закладу освіти, охарактеризовано особливості його етапів, а саме підготовчого, організаційного, процесуально-інтегративного, оцінно-результативного. Наведено особливості запропонованого спецкурсу, а саме: а) гнучкість його застосування, варіативність завдань; б) тренінговий складник поєднання теоретичних знань (педагогічних, психологічних) та їх практичне впровадження під час виконання дидактичних завдань; в) спрямованість на інновації та самовдосконалення слухачів; г) професійне зростання всього педагогічного колективу.

Апробація запропонованого спецкурсу в системі науково-методичної роботи фахового коледжу доводить його ефективність та свідчить про зростання рівня педагогічної майстерності викладачів. У статті представлено подальші перспективи наукових розробок із зазначеної проблеми.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES

Lokarjeva H. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Performing Arts
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Sadovenko S. H.

*Postgraduate Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3758-2051
svetlana.sad71@gmail.com*

Key words: *methodical support, methodical-training special course, scientific-methodical work, pedagogical skill.*

The article raises the problems of systematic methodological support for the formation and development of pedagogical skills of a teacher of special disciplines, in particular a professional technical college. It is noted that the saturation of the modern educational online space with proposals for improving the pedagogical activities of the teacher generates inconsistency and fragmentation of the knowledge obtained in this way.

The authors present the development of scientific discourse of theoretical and practical aspects of the problem of systematic methodological work of educational institutions. It is emphasized that the solution of the question of development of pedagogical skill of teachers of special technical disciplines in system of their pedagogical and methodical improvement within educational institution, and the basic form of work providing development of pedagogical skill, the methodical and training special course "Development of pedagogical skill of teachers of special disciplines" is offered. In the process of getting acquainted with the basics of pedagogy, psychology, theory and methods of teaching special disciplines is the formation of the methodological component of the psychological and pedagogical competence of the college teacher.

The article defines the methodological basis of the special course, its objectives and focus, presents the content of the program. The mechanism of organizational implementation of the special course in the scientific and methodological work of the educational institution is revealed, the peculiarities of its stages are characterized, namely preparatory, organizational, procedural-integrative, evaluation-effective. The peculiarities of the proposed special course are given, namely: a) flexibility of its application, variability of tasks; b) training component of the combination of theoretical knowledge (pedagogical, psychological) and their practical implementation during the performance of didactic tasks; c) focus on innovation and self-improvement of students; d) professional growth of the entire teaching staff.

Approbation of this special course in the system of scientific and methodical work of the professional college proves its efficiency and growth of the level of pedagogical skill of teachers. The article presents further prospects for scientific development of this problem.

Постановка проблеми. Однією із суттєвих прикмет сучасної української освіти, особливо в умовах світової пандемії та запровадження різних форм дистанційного і змішаного навчання, стало збільшення інформаційного навантаження на середньостатистичного викладача. Безліч онлайн-курсів, вебінарів, семінарів на освітніх платформах різного спрямування і якості певною мірою створили ілюзію «всеосвіченості» викладача. Однак виокремити суттєві й необхідні для педагогічної майстерності знання з великого інформаційного потоку, у який занурюється педагог відповідно до вимог адміністрації (показник науково-педагогічної активності), немає можливості через об'єктивні та суб'єктивні причини, зокрема: відсутність психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін, незначний стаж педагогічної діяльності, невмотивованість на вдосконалення власної педагогічної майстерності та відсутність якісного методичного супроводу. Педагог повинен відповідати вимогам сучасності, не зупинятися на методичних досягненнях, а перебувати в постійному пошуку (розвитку) своєї педагогічної майстерності.

Наявність ліцензії в надавача послуг та видача сертифікатів заспокоюють педагога, переконують в ефективності самоосвіти, засвоєнні останніх науково-методичних досягнень і наслідуванні «модних» тенденцій. Сертифікат, виданий освітнім ресурсом, зараховується як форма підвищення кваліфікації, що відображається у звітних документах, атестації викладача. Однак сучасна тенденція неформальної освіти, яка має епізодичний характер, ще не доводить якісну методичну підготовку фахівця.

Хаотичне та фрагментарне ознайомлення з методичними прийомами й методами не трансформується в педагогічну майстерність, не стає здобутком і накопиченим досвідом педагога, не сприяє його саморозвитку та самовдосконаленню. Університетська підготовка молодого викладача з технічною освітою також не гарантує сформованість його психолого-педагогічної компетентності.

Вирішення проблеми розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів фахової передвищої освіти, особливо спеціальних технічних дисциплін, автори вбачають у системності їх педагогічного й методичного вдосконалення в межах закладу освіти, а неформальна освіта повинна бути доповненням і засобом поглиблення фундаментальних системоутворюючих знань, отриманих у межах цілеспрямованої науково-методичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність цієї проблеми привертає увагу сучасних вітчизняних науковців, у дослідженнях яких простежується думка, зокрема, про форму-

вання змістового компонента підготовки магістрів технологічної освіти як майбутніх педагогів, професійна діяльність яких залежить від формування професійно-педагогічної компетентності та здатності до саморозвитку й самовдосконалення [19].

Унаслідок дослідження цієї проблеми бачимо в наукових розробках сучасних учених її висвітлення в декількох напрямках. Методичну роботу як системний елемент діяльності різних типів закладів освіти науковці представляють відповідно до їхнього професійного функціоналу, а саме: І.П. Жерносек – як складову частину в системі підвищення кваліфікації викладачів [3]; І.П. Раченко, В.В. Олійник, Е.М. Ричихіна та Г.В. Ніколаєва – як компонент організації структури управління закладом освіти [6; 8; 9]; Н.Г. Протасова – як структурну ланку системи неперервної освіти [7]; Л.Л. Сушенцева – в аспекті управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному навчальному закладі [16].

У роботах Н.В. Дудніченко порушується проблема розвитку творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи [2]. Наукові дослідження І.В. Соколової присвячені розробленню технології організації методичної роботи в закладах вищої освіти [15]. Сутнісний зв'язок між науково-методичною роботою в закладі освіти та формуванням педагогічної майстерності знаходимо у праці Н.Г. Саннікової та О.О. Шакуто [13].

В.В. Дородних розглядає генезу дослідження організації методичної роботи в закладах освіти [1]; Г.О. Шемелюк акцентує на особливостях науково-методичного забезпечення процесу освіти в технічному коледжі та на потребі в розробленні концепції системи наукового й методичного забезпечення професійної освіти [17]. У дисертаційному дослідженні О.М. Серебрянської висвітлено теоретично обґрунтовані положення про креативний підхід до організації методичної роботи ліцею як засобу підвищення рівня педагогічного професіоналізму [14].

Як видно з представленого аналізу, проблема формування та розвитку педагогічної майстерності в системі науково-методичної роботи багатопланова. Вона є актуальною для різних типів закладів освіти: коледжів, ліцеїв, загальноосвітніх шкіл, університетів. Водночас з'ясовано, що проблемі організації науково-методичної роботи з розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів не приділено досить уваги в сучасних наукових дослідженнях.

З огляду на зазначене метою статті є обґрунтування актуальності та нагальності вирішення проблеми психолого-педагогічної освіченості (педагогічної майстерності) викладачів спеціаль-

них дисциплін технічних коледжів, а також представлення методично-тренінгового спецкурсу як однієї з форм системи науково-методичної роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових розробок із зазначеної проблеми, тематичний аналіз навчальних планів технічних спеціальностей університетів, проведений С.Г. Садовенко в науковій статті [10, с. 57–65], та її власний досвід роботи в закладі фахової передвищої освіти доводить, що випускник зі спеціальною технічною освітою неповною мірою готовий до викладацької діяльності (70% технічних закладів вищої освіти в навчальних планах не мають психолого-педагогічного складника). Не меншою проблемою є ситуація, коли фахівець із виробництва розпочинає у зрілому віці будувати педагогічну кар'єру. Наявність спеціальних ґрунтовних знань, досвід роботи на підприємстві ще не можуть бути запорукою успішної викладацької діяльності в закладі фахової передвищої освіти.

За таких умов місце та значення науково-методичної роботи у професійній діяльності викладача закладу освіти, зокрема в технічному коледжі, зростає.

Базовою формою роботи, яка може забезпечити вдосконалення педагогічної майстерності викладача, на думку авторів, є методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін». Під час розроблення змісту цього спецкурсу враховувався досвід вирішення аналогічних проблем у закладах вищої освіти, зокрема Запорізькому національному університеті. Так, у підготовці магістрів спеціальності 011 «Науки про освіту» в освітній процес університету було впроваджено навчальну дисципліну «Методика викладання педагогічних дисциплін» [5].

Метою методично-тренінгового спецкурсу є ознайомлення з основами педагогіки, психології, теорії та методики викладання спеціальних навчальних дисциплін у системі фахової передвищої освіти (розкриття й поглиблення відповідних знань) і формування методичної компоненти психолого-педагогічної компетентності викладача коледжу.

Методологічною основою спецкурсу є філософія, загальна педагогіка, загальна й вікова психологія та педагогічна психологія, міжпредметні зв'язки яких є підґрунтям для визначення закономірностей навчання й виховання в технічному коледжі.

Запропонований спецкурс забезпечує оволодіння знаннями фундаментальних дисциплін (педагогіки, психології, вікової психології) та набуття практичних умінь із застосування різних навчальних форм і методів у практиці викладання в закладах фахової передвищої освіти. Засво-

єна слухачами спецкурсу навчальна інформація сприяє системному застосуванню отриманих знань та формує творчий підхід до використання методичних прийомів під час викладання спеціальних дисциплін.

Програма спецкурсу спрямована на розвиток у викладачів уміння ефективного планування та організації освітнього процесу, на креативне застосування традиційних і нетрадиційних (інтерактивних) форм навчання під час проведення як аудиторних занять, так і самостійної роботи студентів. У процесі викладання спецкурсу розглядаються питання щодо модернізації змісту, форм, методів і засобів навчання, педагогічних інновацій, ефективного використання інформаційних технологій, зокрема мультимедійних та електронних засобів. Вагомою практичною складовою частиною програми є ознайомлення слухачів із кращим педагогічним досвідом викладачів коледжу, апробація найбільш ефективних прийомів і методів навчання, що застосовуються у процесі викладання спеціальних дисциплін.

З огляду на специфіку освітнього процесу фахового коледжу й контингент слухачів програма спецкурсу містить два розділи та розрахована, відповідно, на два семестри, які поділяються на теоретико-методичні (лекції, семінари) і практично-тренінгові заняття.

Перший розділ «Психолого-педагогічні основи організації освітнього процесу» містить такі питання для вивчення: 1) педагог як суб'єкт освітнього процесу; 2) характеристика пізнавальних процесів; 3) сучасні проблеми педагогічної психології; 4) сутність процесу навчання, основні закономірності та принципи навчання; 5) форми й методи навчання, сучасні педагогічні технології; 6) особистість та її індивідуальний розвиток; 7) сутність процесу виховання, закономірності та принципи виховання; 8) сучасні форми й методи педагогічного впливу, майстерність педагогічного спілкування; 9) педагогічна техніка викладача; 10) методика викладання як галузева педагогічна наука; 11) методичні та організаційні основи викладання спеціальних дисциплін. Зміст представлених питань розглядається в контексті специфіки роботи технічного коледжу передвищої освіти. Особлива увага приділяється питанням організації та методичного забезпечення контролю навчальної діяльності студентів, структурі і складникам навчально-методичного комплексу.

У другому розділі «Методики організації викладання спеціальних дисциплін» розглядаються такі питання: 1) режисура педагогічної дії; 2) методи й форми активізації мотивації та пізнавальних процесів; 3) методика організації індивідуальної та самостійної роботи; 4) організація та методичний супровід навчальної, виробничої,

переддипломної практик; 5) методичні вимоги до оформлення навчальної документації. Також приділяється увага вивченню вікових психологічних особливостей сучасного студента в контексті організації його самостійної роботи та індивідуальних траєкторій навчання, аналізу й самоаналізу занять.

Практично-тренінгові заняття спрямовані на розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок, професійних якостей (толерантності, емпатії, педагогічної рефлексії, педагогічної уваги та спостережливості тощо), мотивації до педагогічної самореалізації і творчості, на формування педагогічної «Я-концепції», уміння працювати в команді, здатності до творчого застосування методичних прийомів і дидактичних засобів у процесі викладання спеціальних дисциплін.

Закріплення теоретичних знань, зазначених у першому та другому розділах програми, відбувається завдяки тренінговим вправам, творчим завданням (індивідуальним і колективним), а саме: «Педагогічна творчість», «Аналіз, синтез, порівняння», «Розвиток мислення за допомогою оновленої таксономії Блума та педагогічного колеса», «Навчальна гра. Гейміфікація. Сучасні засоби візуалізації», «Розвиток вміння обирати інформацію. Елементи навчальної дискусії», зміст яких подано в посібнику [11].

Роль організатора роботи спецкурсу та функції його безпосереднього керівника виконує методист коледжу. Слухачами тренінгово-методичного спецкурсу можуть бути викладачі спеціальних дисциплін із різним досвідом роботи та кваліфікацією. Для фахівців із виробництва, чия діяльність в освіті тільки починається, для викладачів-початківців із невеликим педагогічним стажем та тих, які тільки закінчили заклад вищої освіти, відвідування методичних і тренінгових занять буде найбільш доцільним, корисним та ефективним.

Загальна програма спецкурсу, що розрахована на всіх слухачів, може бути скоригована за результатами попереднього діагностування відповідно до визначених рівнів розвитку психолого-педагогічної компетентності та типів викладачів (байдужі, інертні, зацікавлені) [18; 12].

Після закінчення методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» слухачі повинні вміти:

- здійснювати педагогічну рефлексію щодо результатів організації, управління процесом навчальної діяльності студентів під час викладання спеціальних дисциплін у технічному коледжі;
- застосовувати новітні та традиційні технології навчання й виховання студентів у процесі викладання спеціальних дисциплін;
- застосовувати методи активізації пізнавальної діяльності студентів;

– адаптувати новітні технології та методи до конкретних умов закладу фахової передвищої освіти.

Механізм і система організаційного впровадження складається із чотирьох етапів (кроків), що зумовлені завданнями спецкурсу: підготовчого, організаційного, процесуально-інтегративного, оцінно-результативного. На підготовчому етапі здійснюється розроблення діагностичного комплексу, вибір методик.

Організаційний етап передбачає складання розкладу занять, визначення інформаційних ресурсів і засобів комунікації, підготовку списку слухачів та включає такі форми роботи, як індивідуальні консультації, онлайн-зустрічі, розроблення й запровадження первинної діагностики, організацію диференційованого психолого-педагогічного впливу.

На процесуально-інтегративному етапі відбувається безпосереднє впровадження спецкурсу в систему методичної роботи закладу освіти та виконання мети й завдань програми. Чергування теоретичних і тренінгових занять забезпечує реалізацію основних дидактичних принципів: принципу міцності засвоєння знань, принципу системності й послідовності, принципу усвідомленості та активності тощо. На цьому етапі відбувається поточне діагностування слухачів, що дає змогу внести корективи в подальшу індивідуальну та групову роботу спецкурсу.

На оцінно-результативному етапі робота спецкурсу завершується підсумковим заняттям, на якому обговорюються та презентуються здобутки за рік, висловлюються зауваження й побажання стосовно організації подальшої науково-методичної роботи в коледжі, проводиться підсумкове діагностування. Аналіз і порівняння первинного та підсумкового діагностування демонструє динаміку розвитку педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін.

Апробація методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» була здійснена С.Г. Садовенко впродовж 2019–2020 н.р. в системі науково-методичної роботи ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки» ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет». Досвід упровадження спецкурсу довів зростання рівня педагогічної майстерності викладачів, їхнього прагнення до набуття нових знань і умінь психолого-педагогічного спрямування, покращення рівня їхніх знань із теорії навчання та теорії виховання, психології пізнавальних процесів і психологічних характеристик особистості, набуття ними умінь організовувати освітній і виховний процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів,

здатності до об'єктивного самоаналізу та оцінки динаміки власного професійного вдосконалення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Науково-методична робота в закладі освіти забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності викладача та спрямована на формування й розвиток його психолого-педагогічної компетентності, особливо у викладачів спеціальних дисциплін. Ця проблема найбільше стосується технічних коледжів, викладачів яких не мають психолого-педагогічної освіти. Її актуальність, на якій сконцентровано увагу авторів публікації, підтверджується широкою зацікавленістю науковців освітньої галузі. Розглянуті дослідження висвітлюють різні аспекти цього питання. У статті представлено тренінгово-методичний спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» як базову форму методичної роботи в закладі фахової технічної передвищої освіти. Практикою підтверджено змістовне спрямування спецкурсу на вдосконалення професійної педагогічної майстерності викладача, що дає змогу виявити слабкі

й сильні місця в роботі педагогів, ліквідувати прогалини в методичній освіченості, посилити мотивацію до оволодіння психолого-педагогічними знаннями, скоригувати подальшу викладацьку діяльність з урахуванням отриманих результатів. Для викладачів-початківців участь у роботі спецкурсу – це етап формування й розвитку психолого-педагогічних компетентностей, без яких становлення педагога-професіонала є неможливим.

Отже, упровадження методично-тренінгового спецкурсу як базової форми системи науково-методичної роботи сприяє формуванню внутрішньої та зовнішньої мотивації викладачів до творчої педагогічної діяльності.

У подальших дослідженнях необхідно розробити й аргументувати доцільність ефективних педагогічних умов інтеграції спецкурсу в систему науково-методичної роботи технічних коледжів, а також з'ясувати доцільність механізмів, які забезпечуватимуть позитивну динаміку розвитку педагогічної майстерності та психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дородних В.В. Історія та сучасність дослідження організації методичної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 5(2). С. 198–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_5%282%29_29.
2. Дудніченко Н.В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
3. Жерносек І.П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцейх і гімназіях : монографія. Київ, 2001. 204 с.
4. Локарева Г.В. Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 2. С. 36–45.
5. Методика викладання педагогічних дисциплін. Робоча програма навчальної дисципліни підготовки магістрів спеціальності 011 «Науки про освіту», освітня програма «Педагогіка вищої школи» / уклад. Г.В. Локарева. Запоріжжя, 2016.
6. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
7. Протасова Н.Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 7–10.
8. Раченко І.П. Интегративная психопедагогика (авторская школа) : организационно-методическое учебное пособие. Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2000. 208 с.
9. Рычихина Э.Н., Николаева Г.В. Совершенствование системы управления методической работой. *Инновации в образовании*. 2004. № 1. С. 91–99.
10. Садовенко С.Г. Методичні аспекти розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 2. С. 57–65.
11. Садовенко С.Г., Локарева Г.В. Методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» : навчально-методичний посібник. Кропивницький : ПОЛІУМ, 2021. 64 с.
12. Садовенко С.Г. Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу : навчально-методичний посібник. Кропивницький : ПОЛІУМ, 2020. 84 с.

13. Санникова Н.Г., Шакуто Е.А. Научно-методическая работа с педагогами как условие развития их педагогического мастерства. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. Вип. 9. С. 239–243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_9_47.
14. Серебрянская О.М. Развитие профессионализма педагогов в системе методической работы лицею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Кировоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кировоград, 2014. 20 с.
15. Соколова І.В. Технологія організації методичної роботи у вищому закладі освіти. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С.О. Сисоевої. Київ : ВПОЛ, 2001. С. 440–457.
16. Сушенцева Л.Л. Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 1999. 211 с.
17. Шемелюк Г.О. Особливості науково-методичного забезпечення навчального процесу в технічному коледжі в умовах ступеневої освіти. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16253>.
18. Sadovenko S.H., Szpak A. Primary diagnostics of teachers of special disciplines of technical college. *PNAP: Scientific Journal of Polonia University*. 2020. Vol. 42. № 5. P. 110–116.
19. Pedagogical Design of the Content of Professional Training of Teachers of General Technical Disciplines and Methods of Teaching Technology / S.M. Yashchuk, O.I. Shapran, L.A. Martirosian, T.A. Petukhova, I.S. Artemieva, Yu.I. Kolisnyk-Humenyuk. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12. Issue 1. P. 278–299. DOI: 10.18662/brain/12.1/183.

REFERENCES

1. Dorodnykh, V.V. (2014). Istoriia ta suchasnist doslidzhennia orhanizatsii metodychnoi roboty [History and modern research of the organization of methodical work]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical sciences*, no. 5(2), pp. 198–206. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_5%282%29_29 [in Ukrainian].
2. Dudnichenko, N.V. (2003). Rozvytok tvorchoho styliu diialnosti pedahoha zasobamy metodychnoi roboty shkoly [Development of creative style of teacher's activity by means of methodical work of school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kryvyi Rih: Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
3. Zhernosek, I.P. (2001). *Udoskonalennia naukovo-metodychnoi roboty v suchasnykh zahalnoosvitnikh shkolakh, litseiakh i himnaziakh: monohrafiia [Improving scientific and methodological work in modern secondary schools, lyceums and gymnasiums: monograph]*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Lokarieva, H.V. (2015). Sotsiokulturni kompetentnosti yak skladova zahalnoi kultury tvorchoi osobystosti [Socio-cultural competencies as a component of the general culture of creative personality]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriiia "Pedagogichni nauky" – Bulletin of Zaporizhia National University. Series "Pedagogical Sciences"*, no. 2, pp. 36–45 [in Ukrainian].
5. Lokarieva, H.V. (ed.) (2016). *Metodyka vykladannia pedahohichnykh dystsyplin. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny pidhotovky mahistriv spetsialnosti 011 "Nauky pro osvitu", osvitnia prohrama "Pedahohika vyshchoi shkoly" [Methods of teaching pedagogical disciplines. Working program of the discipline of training masters in the specialty 011 "Science of Education", educational program "Higher School Pedagogy"]*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
6. Oliinyk, V.V. (2003). *Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhsvity: monohrafiia [Scientific bases of management of advanced training of pedagogical workers of vocational education: monograph]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
7. Protasova, N.H. (2002). Metodolohichni osnovy rozvytku ta vdoskonalennia systemy pisliadyplomnoi osvity fakhivtsiv [Methodological bases of development and improvement of the system of postgraduate education of specialists]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*, no. 2, pp. 7–10 [in Ukrainian].
8. Rachenko, I.P. (2000). *Integrativnaya psikhopedagogika (avtorskaya shkola): organizatsionno-metodicheskoe uchebnoe posobie [Integrative psychopedagogy (author's school): organizational and methodological textbook]*. Pyatigorsk: Pyatigorsk State Linguistic University [in Russian].
9. Rychikhina, E.N., Nikolaeva, G.V. (2004). Sovershenstvovanie systemy upravleniya metodicheskoy rabotoy [Improvement of the methodological work management system]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in education*, no. 1, pp. 91–99 [in Russian].

10. Sadovenko, S.H. (2018). Metodichni aspekty rozvytku psykhologo-pedahohichnykh kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin tekhnichnoho koledzhu [Methodical aspects of development of psychological and pedagogical competencies of teachers of special disciplines of technical college]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriya "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Zaporizhia National University. Series "Pedagogical Sciences"*, no. 2, pp. 57–65 [in Ukrainian].
11. Sadovenko, S.H., Lokarieva, H.V. (2021). *Metodychno-treninhovyi spetskurs "Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin": navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodical and special training course "Development of pedagogical skills of teachers of special disciplines": textbook]*. Kropyvnytskyi: POLIUM [in Ukrainian].
12. Sadovenko, S.H. (2020). *Diahnastyka rozvytku psykhologo-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin tekhnichnoho koledzhu: navchalno-metodychnyi posibnyk [Diagnosis of the development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of the Technical College: textbook]*. Kropyvnytskyi: POLIUM [in Ukrainian].
13. Sannikova, N.G., Shakuto, E.A. (2012). Nauchno-metodicheskaya rabota s pedagogami kak uslovie razvitiya ikh pedagogicheskogo masterstva [Scientific and methodological work with teachers as a condition for the development of their pedagogical skills]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya "Pedahohichni nauky" – The origins of pedagogical skills. Series "Pedagogical Sciences"*, issue 9, pp. 239–243. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_9_47 [in Russian].
14. Serebrianska, O.M. (2014). Rozvytok profesionalizmu pedahohiv u systemi metodychnoi roboty litseiu [Development of professionalism of teachers in the system of methodical work of lyceum]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kirovohrad: Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University [in Ukrainian].
15. Sokolova, I.V. (2001). Tekhnolohiia orhanizatsii metodychnoi roboty u vysshchomu zakladi osvity [Technology of organization of methodical work in higher education]. *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti: monohrafiia – Pedagogical technologies in continuing professional education: monograph / ed. by S.O. Sysoieva*. Kyiv: VIPOL, pp. 440–457 [in Ukrainian].
16. Sushentseva, L.L. (1999). Upravlinnia systemoiu metodychnoi roboty v suchasnomu profesiino-tekhnichnomu uchylshchi [Management of the system of methodical work in a modern vocational school]. *Candidate's thesis*. Kryvyi Rih: Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
17. Shemeliuk, H.O. (2002). Osoblyvosti naukovo-metodychnoho zabezpechennia navchalnoho protsesu v tekhnichnomu koledzhi v umovakh stupenevoi osvity [Features of scientific and methodological support of the educational process in the technical college in terms of higher education]. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16253> [in Ukrainian].
18. Sadovenko, S.H., Szpak, A. (2020). Primary diagnostics of teachers of special disciplines of technical college. PNAP: *Scientific Journal of Polonia University*, vol. 42, no. 5, pp. 110–116 [in English].
19. Yashchuk, S.M., Shapran, O.I., Martirosian, L.A., Petukhova, T.A., Artemieva, I.S., Kolisnyk-Humenyuk, Yu.I. (2021). Pedagogical Design of the Content of Professional Training of Teachers of General Technical Disciplines and Methods of Teaching Technology. BRAIN: *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, vol. 12, issue 1, pp. 278–299. DOI: 10.18662/brain/12.1/183 [in English].

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.22. 330.098 + 306

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-06>

ЗАГАЛЬНИЙ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Алексєєв О. О.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

orcid.org/0000-0002-6950-4413

aliekseiev@kpmu.edu.ua

Ключові слова: *світогляд, валеологічний світогляд, студенти, майбутні учителі фізичної культури, принципи, педагогічні принципи, педагогічні принципи формування валеологічного світогляду.*

У статті обґрунтовано актуальність необхідності формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури. Проаналізовано зміст наукової категорії «світогляд». Конкретизовано, що філософи під світоглядом розуміють узагальнену систему поглядів людини на світ, на місце окремих явищ і самої себе в ньому, розуміння та емоційну оцінку людиною сенсу її діяльності й долі людства; психологи – психічне утворення, яке підводить особистість до розуміння свого місця у світі, визначеності та впевненості в житті, завдяки чому людина зміцнює свої мотиви; педагоги – усвідомлення людиною довкілля, свого місця в ньому, свого ставлення до цього світу й до самої себе, своїх намірів стосовно світу; знання людини про світ, оцінку його й самої себе. На основі історико-ретроспективного аналізу проблеми конкретизації педагогічних принципів формування того чи іншого досліджуваного феномену встановлено, що: в історії педагогіки є низка класифікацій педагогічних принципів, які запропоновані різними вченими; наявні класифікації істотно відрізняються між собою, що пояснюється відмінністю історичних умов, за яких розвивалася вища школа, методологічних основ, на яких будувалися принципи навчання. Орієнтуючими векторами виокремлення конкретних педагогічних принципів у різні історичні періоди розвитку педагогічної науки були мета і завдання, закономірності освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців. Установлено, що система валеологізації професійної освіти базується на основних педагогічних принципах, які перебувають в ієрархічній взаємозалежності і водночас можуть слугувати базовими для виведення все нових похідних засад. У межах вибраної проблематики проаналізовано різні класифікації педагогічних принципів, на які опиралися науковці, котрі присвятили свої наукові доробки питанню валеологічного виховання та навчання студентів. Виокремлено та теоретично обґрунтовано педагогічні принципи формування валеологічного світогляду студентів, до яких віднесено: принцип природовідповідності, пізнання, єдності фізичного і розумового розвитку, демократизації, гуманізації, культуровідповідності, народності тощо.

GENERAL THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING VALEOLOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS

Aliksieiev O. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Sport and Sport Games
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6950-4413
aliksieiev@kpnu.edu.ua*

Key words: *worldview, valeological worldview, students, future physical culture teachers, principles, pedagogical principles, pedagogical principles of forming valeological worldview.*

The article deals with the substantiation of relevance of necessity in forming valeological worldview of future physical culture teachers. The essence of scientific category of «worldview» has been analyzed. It has been concretized that philosophers under the worldview understand generalized system of human views for the world, for the place of some phenomena and herself / himself in it, understanding and emotional evaluation by human of the essence of his / her activities and the destiny of mankind; psychologists – mental education, which brings the individual to understand his / her place in the world, certainty and confidence in life, thanks to which a person strengthens his / her motives; pedagogues – human’s awareness of the environment, his / her place in it, the attitude to this world and to himself / herself, intentions for the world; knowledge of man about the world, evaluation of it and himself. On the basis of historical and retrospective analysis of the problem of concretization of pedagogical principles of forming this or that studied phenomenon it has been found that: there is a number of classifications of pedagogical principles in the history of pedagogy that are proposed by different scholars; the existing classifications differ significantly from each other, due to the difference in historical conditions under which the higher school developed, to methodological foundations, which are base for learning principles; guiding vectors of the separation of specific pedagogical principles in different historical periods of development of pedagogical science were the purpose and tasks, patterns of the educational process of training future specialists. It has been determined that the system of valeologization of professional education is based on the main pedagogical principles, which are in a hierarchical interdependence and at the same time can serve as a basis for the derivation of ever new derivative grounds. Within the selected issues, various classifications of pedagogical principles have been analyzed, on which the scientists who devoted their scientific achievements relied to the problem of valeological upbringing and education of students. It has been singled out and theoretically substantiated pedagogical principles of forming valeological worldview of students that contain the following: the principle of naturalness, cognition, unity of physical and mental development, democratization, humanization, cultural conformity, nationality, etc.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз практичної сфери професійної підготовки майбутніх фахівців свідчить, що нині бракує чіткої спрямованості реалізації нагальних завдань у повному обсязі [2, с. 22]. Особливо актуальною ця теза окреслюється в контексті розгляду проблеми усвідомленого ставлення майбутніх учителів фізичної культури до здоров'я школярів. Як слушно зазначають дослідники, студенти здебільшого не готові самостійно турбуватися про

своє здоров'я й не зорієнтовані належним чином на піклування про здоров'я школярів [2, с. 128–131].

До основних детермінант такої ситуації відносять такий чинник, як низький рівень усвідомлення молоддю потреби піклуватися про своє здоров'я, що пояснюється безвідповідальним ставленням до власного здоров'я (неповноцінне харчування, неякісне лікування, нехтування оздоровленням під час канікул, заняттями спортом), що свідчить про низький рівень валеологічної

грамотості майбутніх учителів фізичної культури. Ця ситуація детермінує необхідність формування у свідомості студентів системи певних валеологічних норм і принципів, а також вимог, заборон, повчань, заповідей, від яких залежить їх практичне й духовне ставлення до довкілля, інших людей і самих себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему валеологізації освітнього процесу у вищій школі досліджували Р. Арцишевський [1], С. Горбунова [5], В. Іванов [7], А. Кавалеров [8], Л. Кривега [10], Є. Смотрицький [14] та інші. Питання розроблення теорії і практики формування деяких аспектів валеологічного світогляду розробляли Н. Башавець [2], В. Демиденко [6] та інші.

Незважаючи на цілу низку наукових доробків вітчизняних і зарубіжних дослідників із проблеми формування здорового способу життя, здоров'язбереження, валеологізації освітнього процесу закладу вищої освіти (ЗВО), питання виокремлення педагогічних принципів формування валеологічного світогляду студентів не втрачає актуальності.

Формування цілей статті. Метою статті є виокремлення і теоретико-методологічне обґрунтування педагогічних принципів формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Ситуація, яка склалася нині в Україні щодо збереження здоров'я населення, є однією з найактуальніших і найгостріших, адже «не всі громадяни мають можливість отримувати безкоштовну медичну допомогу, яку їм гарантує Конституція України, саме за нестачі власних коштів, оскільки потрібно оплачувати все: ліки, матеріали, госпіталізацію» [15, с. 72]. Тому економічно вигідніше не лікувати хворе населення, а докладати максимум зусиль для його валеологізації, зокрема шляхом створення валеологічного середовища в ЗВО та забезпечення умов для формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури, що стане основою збереження їхнього здоров'я та зміцнення фізичного стану школярів.

У цьому контексті погоджуємося з думкою С. Горбунова [5], що слід керуватися життєвою концепцією виховання здорової людини: єдність розуму, душі й тіла, які є взаємозалежними, хоч і різними сторонами єдиного цілого. Доповненням цієї тріади є світогляд як психічне інтегроване утворення. Теоретичний аналіз філософської літератури дав змогу встановити, що категорію «світогляд» трактують як:

– поєднання практичного і теоретичного ставлення, яке натомість розподілене на емоційне світовідчуття й світосприйняття та світорозуміння [14, с. 19; 18];

– продукт свідомості, що являє собою систему узагальнених ціннісно-орієнтаційних знань про ставлення людини до світу [17, с. 314];

– систему орієнтації, яка дає людині змогу бачити певний сенс і перспективи в її життєвому світі [10, с. 29];

– форму самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює довкілля як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце і призначення в ньому [13, с. 608];

– узагальнену систему поглядів людини на світ, на місце окремих явищ і самої себе в ньому, розуміння та емоційну оцінку людиною сенсу її діяльності й долі людства через соціальні норми, ідеали, мету, сенс життя, уявлення про щастя, інтереси, потреби індивіда [8, с. 150].

Як слушно зауважує Р. Арцишевський, у «кожному світогляді існують уявлення про вищі цінності, однією з яких є здоров'я, і це визначає життєву орієнтацію соціального суб'єкта в усіх сферах його життєдіяльності, спрямованість цієї діяльності на досягнення, збереження чи примноження цих цінностей, їх використання як проміжних цілей чи засобів здійснення світоглядних ідеалів, які включають уявлення про ідеальну людину» [1, с. 16–17]. У психологічній літературі поняття «світогляд» розглядають у таких контекстах:

– певна система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, ставлення особистості до довкілля й самої себе, а також зумовлені таким баченням основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації [13];

– інтелектуальна конструкція, яка водночас вирішує більшість проблем нашого буття, де кожне питання, що становить інтерес для людини, посідає певне місце [16, с. 456];

– психічне утворення, яке спонукає особистість усвідомити своє місце у світі, сприяє визначеності та впевненості в житті, завдяки чому людина зміцнює свої мотиви.

Узагальнюючи, зауважимо, що світогляд є усвідомленням людиною довкілля та виражається в характері її діяльності й особистих принципах життєдіяльності, що побудовані на ідеалах і життєвих цілях. Головне, що «зміст свідомості перетворюється у світогляд тоді, коли набуває характеру переконань, впливає на норми поведінки, на ставлення людини до праці, до інших людей, на характер її життєвих прагнень» [16, с. 456].

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що світогляд є відображенням ставлення людини до духовних цінностей, суспільства та до світу загалом. Так, у широкому розумінні світогляд є найзагальніше усвідомлення людиною довкілля, свого місця в ньому, свого ставлення до цього світу й до самої себе, своїх намірів стосовно світу;

знання людини про світ, оцінка його й самої себе, а у вузькому – «складне інтегративне явище, що поєднує знання, цінності, розум, відчуття, інтелектуальну діяльність, пізнавальну, аксіологічну і спонукально-діяльну функції людської життєдіяльності» [9, с. 62]. Світогляд розглядають як форму «суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює довкілля як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому» [4, с. 299].

Характерною ознакою світогляду є особисте ставлення людини до істин, закономірностей, фактів, явищ, правил, узагальнень та ідей. Тому світогляд доречно розглядати як систему уявлень людини про довкілля та своє місце в ньому, яка складається зі знань (у вигляді понять, суджень, теорій, ідей, норм), поглядів (уявлення про світ як достовірні й емоційно пережиті), переконань (знання, що перейшли у внутрішню позицію особистості та виявляються у спрямованості людини, ціннісних орієнтаціях, інтересах, бажаннях, почуттях, учинках) [11, с. 416–417]; як «систему поглядів на життя, природу і суспільство» [3, с. 1109]. Дослідники характеризують світогляд як власність особистості, що характеризує рівень її загальної культури; сукупність принципів, поглядів та переконань, від яких залежить ставлення людини до дійсності; вищий рівень самосвідомості особистості, рефлексивне розуміння свого життя, що аналізують у взаємозв'язку із поглядами, цінностями, ідеалами інших людей [12].

Отже, світогляд є сукупністю поглядів, ідей, прагнень, ідеалів, інтересів, переконань, потреб, моральних та ціннісних орієнтацій, від яких залежить спрямованість людської діяльності як поєднання освіченості та власного життєвого досвіду. Саме світогляд впливає на ставлення людини до себе та до свого здоров'я, керує її поведінкою.

Формування світогляду особистості відбувається через сприймання, відчуття, знання про світ, про саму себе, про загальнолюдські цінності; їхній синтез, узагальнення та інтерпретацію у світоглядні уявлення [6, с. 8]. Нам імпонує думка науковця В. Іванова [7] про те, що формування світогляду – це підвищення освітнього рівня людини зі світоглядних питань, при цьому, щоби світоглядні уявлення стали поштовхом до дії, знання повинні трансформуватися через духовну сферу в переконання, оскільки природа світогляду має не теоретичний, а духовно-практичний характер.

Саме через світоглядне усвідомлення і прийняття соціальних норм і правил людина виробляє валеологічну відповідальність за своє здоров'я та здоров'я близьких і стає здатною до усвідомлення цінності здоров'я, що слугує передумовою світоглядної орієнтації. Отже, стрижень у формуванні валеологічного світогляду майбутніх учителів

фізичної культури полягає в їхній свідомості та визначає методологічну спрямованість їхньої професійної діяльності.

Будь-яка діяльність, у тому числі й формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури, неодмінно містить ті чи інші вихідні положення, якими вони керуються. У педагогічній науці такі положення називають принципами [2; 11; 12]. Поняття «принцип» означає початок, основу, підвалину [13]. Низка дослідників визначають принципи як узагальнену систему вимог, що охоплюють усі аспекти освітнього процесу і відображають результати виховної роботи у напрямі формування валеологічного світогляду, та виокремлюють такі його специфічні принципи, як: цілеспрямованість валеологічного виховання; поєднання керівництва з боку педагогів з ініціативою й валеологічною самодіяльністю студентів; повага до особистості, поєднана з розумною вимогливістю до неї; опора на позитивне в людині; систематичність і послідовність валеологічної освіти; єдність валео-педагогічних вимог різних соціальних інститутів; єдність валеологічної свідомості й поведінки; народність; природовідповідність; культуровідповідність; етнізація.

Адаптуючи наукову позицію А. Кузьмінського [9], котрий виокремлює педагогічні принципи організації ефективного навчально-виховного процесу у вищій професійній школі, до принципів формування валеологічного світогляду студентів відносимо: принцип суспільної спрямованості валеологічного виховання; зв'язку валеологічного виховання з майбутньою професійною діяльністю; особистісного підходу; єдності навчально-виховних валеологічних впливів [9, с. 45–46].

У контексті дослідження анонсованої проблематики принципи формування валеологічної свідомості майбутніх учителів фізичної культури трактуватимемо як вагомні положення, що відображають загальні закономірності освітнього процесу ЗВО у напрямі валеологізації професійної освіти і визначають вимоги до змісту, організації та методів виховного впливу.

Історико-ретроспективний аналіз проблеми конкретизації педагогічних принципів формування тигу чи іншого досліджуваного феномену дав змогу встановити таке:

- в історії педагогіки є низка класифікацій педагогічних принципів, які запропоновані багатьма вченими;
- наявні класифікації істотно відрізняються одна від одної, що пояснюється відмінністю історичних умов, за яких розвивалася вища школа, методологічними основами, на яких будувалися принципи навчання;
- орієнтуючими векторами виокремлення конкретних педагогічних принципів у різні історичні

періоди розвитку педагогічної науки були мета і завдання, закономірності організації освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців.

У межах дослідження вибраної проблематики було проаналізовано різні класифікації педагогічних принципів, на які опиралися науковці, котрі присвятили свої наукові доробки питанню валеологічного виховання та навчання студентів. На основі здійсненого теоретичного аналізу до основних принципів формування валеологічного світогляду відносимо: принцип природовідповідності, пізнання, єдності фізичного і розумового розвитку, принцип послідовності й доступності, етичний принцип.

У сучасному закладі освіти відбувається переорієнтація освітнього процесу з колективного на особистісно-орієнтований розвиток через такі форми організації життєдіяльності вихованця, як його самостійна діяльність та індивідуальна робота з ним.

Освітній процес організується у валеологічному середовищі, яке утворюється сукупністю природних, предметних, соціальних умов та простором власного «Я» студента, яке сприяє розвивальному спрямуванню у формуванні здорової особистості. Практичні зусилля педагогів із його створення і використання підпорядковуються інтересам майбутнього фахівця та напрямам його розвитку в різних сферах життєдіяльності. Розвивальний характер середовища забезпечується педагогічно виправданим використанням його можливостей і систематичним, цілеспрямованим його збагаченням. Ось чому у процесі формування валеологічного світогляду принцип природовідповідності є наріжним каменем в організації освітнього процесу ЗВО. Адже людина – це частка природи, біосоціальний феномен, виникнення якого відбулося на тлі природи, а розвиток і становлення продовжується в лоні природи та в суспільстві. Окрема людина – це біологічний організм, існування і розвиток якого за відносно незначний проміжок часу (в середньому 70 років) долає на своєму шляху різні перешкоди і проблеми – від планетарних до особистісних, дріб'язкових. Кожна особистість, виступаючи як відносно незалежна органічна цілісність, динамічно взаємодіє із природою і суспільством, формуючи власну індивідуальність відповідно до свого природного начала і визначаючи, таким чином, своє життєве призначення.

Ще на початку XVII століття Я. Коменський вважав, що школи мають стати «майстернями мудрості і людяності». Особливе місце в його педагогічній системі займає дидактика, теорія про те, чого вчити і як учити. Дослідник розробляв дидактичні принципи природовідповідності шляхом унаочнення, міцності і послідовності нав-

чання тощо. Корифей педагогічної науки відчував у кожній особистості творіння природи, відстоював її право на розвиток усіх своїх можливостей, надавав великого значення вихованню й освіті, які повинні формувати людей, здатних служити суспільству [18, с. 345]. Саме принцип природовідповідності у процесі виховання покликаний визнавати природну рівність людей, не заперечуючи індивідуальності природних задатків.

Досвід навчально-виховної валеологічно спрямованої діяльності свідчить про те, що цей перелік має залишатися відкритим. Ті зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, розвиток соціально-гуманітарних наук сприяють удосконаленню виховного процесу.

Педагогічні принципи формування валеологічного світогляду – це вихідні положення, що впливають із закономірностей валеологізації освітнього процесу ЗВО і визначають загальне його спрямування; основні вимоги до його змісту, методики та організації.

Зазначимо, що дотримання психолого-педагогічних вимог одного із принципів формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури передбачає необхідність безумовного врахування вимог інших принципів формування окресленого феномену, бо серед них немає головних і другорядних, вони всі рівнозначні та обов'язкові.

Педагогічні принципи формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури відображають специфіку процесу виховання в галузі валеологічної освіти. Однак самі принципи повинні задовольняти певні вимоги, як-от: обов'язковість, рівнозначність, комплексність. Порушення педагогічних принципів у валеологічній освіті, ігнорування їхніх вимог не тільки знижує ефективність виховного процесу, але й руйнує його основи. Всі принципи вимагають комплексного, а не почергового ізольованого застосування на етапах валеологічного виховання як складника формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури. Вони функціонують у систематичності, постійності в різних умовах і обставинах. Як загальні основні положення педагогічні принципи рівнозначні. Отже, процес формування валеологічного світогляду передбачає рівнозначне дотримання всіх педагогічних принципів.

Водночас педагогічні принципи не замінять ні спеціальних знань, ні досвіду, ні майстерності педагога у формуванні досліджуваного феномену. Хоч вимоги принципів однакові для всіх, їх практична реалізація індивідуально зумовлена. Таким чином, дотримання принципів означає використання не готових рецептів, а тим більше не універсальних правил. Принципи слугують основою процесу, утворюють систему. Так, нами

виокремлено дві групи педагогічних принципів формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури:

– перша група принципів загальної організації освітнього валеологічного процесу визначається єдністю виховання і суспільного життя і передбачає урахування філософських, політичних, моральних чинників валеологізації суспільства, відображає її засадничі основи;

– друга група принципів зумовлена особливостями вікового розвитку студентів, їхньої майбутньої професійної діяльності.

Система валеологізації професійної освіти базується на основних педагогічних принципах, які перебувають в ієрархічній взаємозалежності і водночас можуть слугувати базовими для виведення все нових і нових похідних засад. Розглянемо деякі з новостворених педагогічних принципів, які доцільно адаптувати до проблеми дослідження.

Принцип демократизації формування валеологічного світогляду передбачає усунення авторитарного стилю виховання, гуманізацію взаємин між викладачем і студентами, їх співробітництво. В освіті цей принцип охоплює рівні управління, структури, навчального процесу. Досвід довів, що умови диктатури руйнують творчу і духовну сферу людини і ведуть до її деградації.

Принцип гуманізації означає сприйняття особистості студента як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу валеологічних ідей, розвиток здібностей та виявлення індивідуальності валеологічної поведінки, створення умов для формування валеологічних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця. Гуманістичні погляди ґрунтуються на визнанні загальнолюдських цінностей, таких як доброта, любов, совість, справедливість, милосердя, чесність, правдивість, гідність, сумління, співчуття. Особливе значення у становленні гуманізованої особистості є її

добродійна діяльність щодо навколишнього середовища, збереження власного професійного здоров'я тощо.

Принцип культуровідповідності формування валеологічного світогляду передбачає забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь; органічний зв'язок з історією народу, його мовою, оздоровчими, валеологічними традиціями.

Принцип диференціації та індивідуалізації формування валеологічного світогляду базується на врахуванні в освітньому процесі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку студентів, стимулювання активності, розкриття індивідуальності кожного.

Принцип безперервності формування валеологічного світогляду базується на забезпеченні цілісності й наступності валеологічної освіти, перетворення її у процес, що триває впродовж усього життя майбутнього фахівця.

Принцип народності передбачає забезпечення формування валеологічного світогляду в душі своєї нації, свого народу, його історії, мови, культури, звичаїв, побуту; шанобливе ставлення до навколишнього середовища.

Висновки з даного дослідження. Отже, педагогічні принципи формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури визначають мету, спрямованість, зміст, організацію й методику організації такого процесу. Це знання про сутність, зміст, структуру валеологічного виховання, його закони, закономірності, що виявляються як норми валеологічної діяльності студентів, оптимальні науково обґрунтовані регулятори валеовиховної практики.

Перспективи подальших розвідок полягають у конкретизації соціально-педагогічних передумов формування валеологічного світогляду майбутніх учителів фізичної культури в межах формування готовності студентів до організації індивідуальної роботи з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р.А. Вихідні засади світоглядної освіти: зб. наук. та наук.-метод. праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання», (Луцьк, 12–13 травня 1999р.) Луцьк : «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. С. 16–18.
2. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 555 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Горбунова С.М. Некоторые проблемы валеофилософии. К.: «Афон» 1997. 156 с.
6. Демиденко В.В. Формування світоглядних уявлень підлітків засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Луганськ, 2003. 20 с.
7. Иванов В.П. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования): монография. К. : Наукова думка, 1986. 296 с.

8. Кавалеров А.А. Цінність у соціокультурній трансформації: монографія. Одеса: Астропринт, 2001. 224 с.
9. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К. : Знання, 2005. 486 с.
10. Кривега Л.Д. Світоглядні орієнтації особи в умовах трансформації суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.03. Х., 1999. 30 с.
11. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 4-е видання, доповнене. К. : Знання, 2003. 615 с.
12. Слостенін В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
13. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. 2-е изд. Мн. : Харвест, 2003. 976 с.
14. Смотрицький Є.Ю. Схеми з філософії: Етика. Аксиологія. Світогляд. Дніпропетровськ: Пороги, 2003. 22 с.
15. Стеценко С.Г. Медичне право України: підруч. / за заг. ред. С.Г. Стеценка. К. : Всеукраїнська асоціація видавців «Правова єдність», 2008. 507 с.
16. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2005. 640 с.
17. Філософія: учеб. пособие для вузов / под ред. Н.С. Кожеуровой. М. : ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. 319 с.
18. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

REFERENCES

1. Artsyshevskiy, R.A. (2000). Vykhidni zasady svitohliadnoi osvity [Basic principles of worldview education]. *Problems of philosophical and ideological foundations of the concept of education and learning development*: Proceedings of the of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, (pp. 16–18). Lutsk: «Vezha» [in Ukrainian].
2. Bashavets, N.A. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya kultury zdoroviazberezhennia yak svitohliadnoi oriantatsii studentiv vyshchych ekonomichnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological bases of forming the culture of healthsavings as the world orientation l view of the students from the highest economical educational establishments]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (Ed.). (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
5. Gorbunova, S.M. (1997). *Nekotorye problemy valeofilosofii [Some problems of valeological philosophy]*. Kyiv: «Afon» [in Russian].
6. Demydenko, V.V. (2003). Formuvannya svitohliadnykh uiavlen pidlitkiv zasobamy mystetstva [Formation of worldviews of teenagers by means of art]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].
7. Ivanov, V.P. (1986). *Mirovozzrencheskaya kul'tura lichnosti (filosofskie problemy formirovaniya) [Worldview culture of personality (philosophical problems of formation)]*. Kyiv: Naukova dumka [in Russian].
8. Kavalero, A.A. (2001). *Tsinnist u sotsiokulturnii transformatsii [Value in socio-cultural transformation]*. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian].
9. Kuzminskiy, A.I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [High school pedagogy]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
10. Kryveha, L.D. (1999). Svitohliadni orientatsii osoby v umovakh transformatsii suspilstva [Worldview orientations of the person in the conditions of transformation of a society]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
11. Moiseiuk, N.Ye. (2003). *Pedahohika [Pedagogy]* (4-th ed., rev.). Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
12. Slastenin, V.A. (2003). *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu [Introduction to pedagogical axiology]*. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
13. Golovin, S.Yu. (Ed.). (2003). *Slovar' psikhologa-praktika [Dictionary of practical psychologist]* (2-nd ed.). Minsk: Kharvest [in Russian].
14. Smotrytskyi, Ye.Yu. (2003). *Skhemy z filosofii: Etyka. Aksiolohiia. Svitohliad [Schemes on Philosophy: Ethics. Axiology. Worldview]*. Dnipropetrovsk: Porohy [in Ukrainian].
15. Stetsenko, S.H. (2008). *Medychne parvo Ukrainy [Medical law of Ukraine]*. Kyiv: Vseukrainska asotsiatsiia vydavtsiv «Pravova yednist» [in Ukrainian].
16. Shapar, V.B. (2005). *Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]*. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
17. Kozheurova, N.S. (Ed.). (2002). *Filosofiya [Philosophy]*. Moscow: YUNITI-DANA, Edinstvo [in Russian].
18. Shynkaruk, V.I. (Ed.). (1986). *Filosofskiy slovnyk [Philosophical dictionary]* (2-nd ed., rev.). Kyiv: Holov. red. URE [in Ukrainian].

РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНИХ ТРАЄКТОРІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Жигірь В. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
 декан факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти
 Бердянський державний педагогічний університет
 вул. Шмідта, 4, Бердянськ, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0002-1501-905X
profpedagog@ukr.net*

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут, індивідуалізація професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, заклади професійної (професійно-технічної) освіти.

У статті проаналізовано різні підходи до трактування сутності понять «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний освітній маршрут», визначено їхні особливості, теоретично обґрунтовано доцільність побудови для майбутніх кваліфікованих робітників. Досліджено законодавчу базу, що закріплює право учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на навчання за індивідуальною освітньою траєкторією.

Також акцентовано увагу на етапах розроблення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх кваліфікованих робітників:

– цілепокладання та проектування – містить постановку суб'єктами освіти (викладач і учень як партнери в освітньому процесі) цілей професійної підготовки; аналіз індивідуальних особливостей учнів (здібності, особистісні якості, можливості, інтереси, потреби, спрямованість особистості в частині життєвих і професійних цінностей і мотивів діяльності), необхідних для реалізації освітньої траєкторії учня, в тому числі стиль і темп його навчальної діяльності, способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння матеріалу, здатності працювати в режимі індивідуальної програми та ін.;

– організації професійної підготовки – передбачає організаційний та методичний супровід реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Він передбачає індивідуальний підхід та диференціацію навчання (диференціація матеріалу з навчальних дисциплін за рівнем складності, який відповідає можливостям, потребам та інтересам учнів);

– рефлексії та коригування професійної підготовки – спрямований на усвідомлення учнями необхідності та значущості розроблення індивідуальної освітньої траєкторії як одного зі способів самовизначення та самореалізації в професії, а також на рефлексивне оцінювання та самооцінювання отриманих результатів для коригування власної освітньої діяльності.

Зроблено висновок про те, що розроблення та упровадження індивідуальних освітніх траєкторій забезпечить можливість майбутнім кваліфікованим робітникам здійснювати індивідуальний вибір рівнів, змісту, форм, методів та засобів навчання професії; виробництву – отримати фахівця із затребуваними кваліфікаційними параметрами; інженерно-педагогічним працівникам – найбільш повно реалізувати власний науково-педагогічний потенціал.

DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR FUTURE QUALIFIED WORKERS TRAINING IN PROFESSIONAL (PROFESSIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS

Zhigir V. I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

Dean of the Faculty of Physics and Mathematics, Computer and Technological Education

Berdiansk State Pedagogical University

Schmidta st., 4, Berdiansk, Zaporozhye region, 71100, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1501-905X

profpedagog@ukr.net

Key words: *professional training of future qualified workers, individual educational trajectory, individual educational route, individualization of future skilled workers' professional training, professional (professional and technical) education institutions.*

The article analyzes different approaches to the interpretation of the essence of the concepts "individual educational trajectory" and "individual educational route", identifies their features, theoretically substantiates the feasibility of construction for future skilled workers.

The legal framework that enshrines the right of students in professional (professional and technical) education institutions to study on an individual educational trajectory has been studied.

Attention is also focused on the stages of the individual educational trajectory development of future qualified workers:

- goal setting and design – contains the setting by educational entities (a teacher and a student as partners in the educational process) goals of professional training; analysis of students' individual characteristics (abilities, personal qualities, opportunities, interests, needs, orientation of the individual in terms of life and professional activity values and motives), necessary for the implementation of the student's educational trajectory including style and pace of his/her educational activities, ways to work with educational material; features of material assimilation, ability to work in the mode of the individual program, etc.;

- organization of professional training – provides organizational and methodological support for the implementation of students' individual educational trajectory. It provides an individual approach and differentiation of learning (differentiation of material in academic disciplines according to the level of complexity that meets the capabilities, needs and interests of students);
- reflection and adjustment of professional training – aimed at students' awareness of the need and importance of developing an individual educational trajectory as one of the ways of self-determination and self-realization in the profession, as well as reflexive evaluation and self-evaluation of results to adjust their own educational activities.

It is concluded that the development and implementation of individual educational trajectories will provide an opportunity for future qualified workers – to make individual choices of levels, content, forms, methods and means of teaching the profession; production – to get a specialist with the required qualification parameters; engineering and pedagogical workers – to fully realize their own scientific and pedagogical potential.

Постановка проблеми. Прискорення темпів розвитку суспільства, його перехід до постіндустріального інформаційного формату, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії вимагають зміни принципів підготовки майбутніх фахівців щодо формування в них не лише професійних компетентностей, а й таких якостей,

як мобільність, гнучкість, здатність до самовизначення, самостійність, здатність брати на себе ініціативу, робити вибір і нести за нього відповідальність.

У зв'язку з цим у системі української професійної (професійно-технічної) освіти актуалізується проблема розроблення індивідуальних освітніх

траєкторій підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, що надає їм можливості реалізації особистісного потенціалу в самостійній професійній діяльності, допомагає розв'язувати проблеми в ситуаціях невизначеності та багатоваріантності.

Про це наголошено в державних освітніх нормативних документах. Зокрема, в проєкті Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2020) зазначено, що «особа має право вибору форм здобуття професійної (професійно-технічної) освіти, їх інтеграції, зміни освітньої траєкторії, графіку, продовження безперервного процесу навчання для здобуття професійних кваліфікацій на більш високих рівнях Національної рамки кваліфікацій» [17].

Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019) визначає новий імідж випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти як: «всебічно розвиненої особистості, здатної до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж усього життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості» [18].

Завдяки використанню індивідуальних освітніх траєкторій система професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти стає гнучкою, варіативною, такою, що оперативно реагує на зміну запитів суспільства, економіки, виробництва та потреб кожної особистості.

Проблема професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників представлена у працях С. Батишева, В. Байденко, В. Бондаря, Р. Гуревича, С. Гончаренка, Ю. Зіньковського, О. Коваленко, І. Лікарчука, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Радкевич, Е. Осовського, А. Селецького та ін. Індивідуалізацію освітнього процесу в закладах професійної освіти досліджували Т. Ковальова, А. Ізбасарова, Л. Ковальчук, Н. Шапошникова та ін.

Проблемі визначення сутності понять «індивідуальний освітній маршрут» та «індивідуальна освітня траєкторія» присвячені дослідження І. Каньковського, М. Кримової, Н. Лабунської, М. Логвинової, Л. Немець, К. Сегіди, Н. Суртаєвої, Н. Суткової, Л. Шелехової, А. Хуторського та ін.

Питаннями дослідження особливостей індивідуалізації професійної розроблення та проєктування індивідуальних освітніх траєкторій займалося велике коло закордонних (І. Зимня, М. Махмутов, В. Шадриков, І. Якиманська та ін.) та вітчизняних (А. Алексюк, В. Беспалько, М. Барна, Т. Коростіянець, І. Краснощок, В. Лозова, Л. Медвідь, О. Пехота та ін.) науковців.

Мета статті – розглянути сутність понять «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивіду-

альний освітній маршрут»; теоретично обґрунтувати доцільність побудови індивідуальних освітніх траєкторій для майбутніх кваліфікованих робітників; визначити етапи розроблення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Одним із головних завдань сучасної системи професійної освіти є установка на розвиток індивідуальності та самостійності майбутніх кваліфікованих робітників, яка передбачає зміну характеру їхньої діяльності, коли вони стають активними суб'єктами отримання освіти, накопичення власного досвіду, відповідальними за свою діяльність та її результати.

Тенденції індивідуалізації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників знайшли своє відображення в нових стандартах професійної освіти і в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Сучасне розуміння індивідуалізації освітнього процесу пов'язане з активною участю здобувачів освіти у формуванні професійних компетенцій, виборі навчальних дисциплін, методів контролю успішності (Т. Коростіянець) [10]; забезпеченням кожному права та можливості на формування власних освітніх цілей і завдань, своєї освітньої траєкторії (Т. Ковальова) [9, с. 35]; «можливістю вибору умов, процесів, програм, форм і методів на кожному етапі навчання, що забезпечують організацію цілеспрямованого і навмисного впливу на якісну підготовку робітників і фахівців відповідно до вимог освітніх професійних стандартів» (А. Ізбасарова, Л. Ковальчук) [6].

Індивідуалізація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти дає учням право вибору предметів, що вивчаються; індивідуального сенсу та цілей в кожній навчальній дисципліні; додаткової тематики творчих робіт із предметів; індивідуального темпу навчання, форм і методів вирішення освітніх завдань, способів контролю, рефлексії та самооцінки своєї діяльності тощо. Тобто індивідуалізація процесу навчання «надає осмисленість навчальних дій за рахунок можливості вибору того чи іншого типу дії, привнесення особистих смислів в освітній процес, а також формулювання власного освітнього замовлення та бачення своїх освітніх і професійних перспектив» [15, с. 139; 22].

У сучасній педагогічній науці знедавна з'явилися такі поняття, як «індивідуальний освітній маршрут» та «індивідуальна освітня траєкторія», безпосередньо пов'язані з індивідуалізацією професійної підготовки майбутніх фахівців.

Науковці трактують поняття «індивідуальний освітній маршрут» як цілеспрямовану, проєктовану, диференційовану освітню програму,

що забезпечує учневі статус суб'єкта вибору, яка ним розробляється та реалізовується під час здійснення педагогічної підтримки педагогами (Н. Лабунська) [13]; «персональну програму формування здобувачем освіти професійної компетентності, що відповідає його здібностям, віку, інтересам і мотивації, психодинамічним характеристикам, спроектованої на базі освітньо-професійної програми підготовки фахівця» (Л. Немець, К. Сегіда та М. Логвинова) [16, с. 55].

Як влучно зазначає Н. Суткова, індивідуальний освітній маршрут визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями та можливостями учня (рівень готовності до освоєння програми), а також існуючими стандартами змісту освіти [21].

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [4].

Індивідуальна освітня траєкторія розглядається Т. Коростіянець як програма індивідуальної активності суб'єкта освіти, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти відповідно до етичної вольової відповідальності [10]; Н. Суртаєвою – як певна послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня з реалізації власних освітніх цілей, що відповідає його здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога у взаємодії з батьками [20]; Л. Немець, К. Сегіда та М. Логвиною – як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі видів, форм і темпу здобуття освіти» [16, с. 53]; Л. Шелеховою – як структурована діяльність, пов'язана із просуванням особистості в конкретній освітній галузі [23]; М. Кривою – як «сукупність умовних кроків особистості, що характеризують процес її професійно-особистісного розвитку та становлення як фахівця в рамках професійно-освітньої діяльності» [12, с. 237]; І. Каньковським – як обраний здобувачем освіти за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти, рівня професійної компетентності, що здійснюється за постійної педагогічної

підтримки та контролю, в процесі якого відбувається його творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей відповідно індивідуального освітнього маршруту [7].

У результаті проведеного аналізу вищевказаних понять можемо констатувати, що «індивідуальний освітній маршрут» та «індивідуальна освітня траєкторія» пов'язані такою логічною послідовністю: спочатку йде побудова учнем свого індивідуального освітнього маршруту шляхом конкретизації освітньо-професійної програми, а його реалізацією виступає індивідуальна освітня траєкторія.

Розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, як зазначає І. Краснощок, «сприяє формуванню конкурентноздатності майбутніх фахівців, здатних до самореалізації в мінливих соціально-економічних умовах» [11].

Індивідуальна освітня траєкторія визначає, що саме, на якому рівні й як буде вивчати учень, в якому режимі та за яких умов буде організована його освітня діяльність. На думку Т. Коростіянець, індивідуальна освітня траєкторія може бути спрямована «не тільки на вибір освітньої програми професійної підготовки майбутнього фахівця, але й на вибір його власної траєкторії вивчення окремих навчальних дисциплін» [10, с. 10]. При цьому вибір індивідуальної освітньої траєкторії визначається особливостями, інтересами та потребами самого учня та його батьків у досягненні необхідного освітнього результату; професіоналізмом інженерно-педагогічного колективу закладу професійної (професійно-технічної) освіти; можливостями матеріально-технічної бази цього закладу.

Слід зауважити, що розроблення індивідуальних освітніх траєкторій – складний процес, покликаний забезпечити розвиток самостійності та ініціативи учня, надати йому можливість найбільш повної реалізації його особистісного та пізнавального потенціалу в освітньому процесі, набуті досвіду вибору цілей, напрямів майбутньої професійної діяльності.

В основі вибору та розроблення індивідуальної освітньої траєкторії лежать:

- схильність учня до певного виду діяльності, рівень попередньої загальноосвітньої чи професійної підготовки, характер наявного досвіду;
- потреба та готовність щодо професійного самовизначення;
- цінності як орієнтири для самореалізації в професії;
- мотиви, що визначають зацікавленість учнів у результатах навчання.

М. Барною та Л. Медвідь визначено такі етапи процесу розроблення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців у частині вибірко-вих навчальних дисциплін:

1) вивчення потреб, інтересів, запитів здобувачів освіти, їх опитування щодо наявного переліку вибіркового дисциплін та аналіз результатів опитування;

2) розроблення оновленого переліку вибіркового дисциплін, розміщення на офіційному сайті закладу освіти для ознайомлення здобувачів освіти та їх вибору;

3) моніторинг і перегляд освітньої програми в частині вибіркового дисциплін [2, с. 181].

Процес розроблення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх кваліфікованих робітників у частині вивчення певних навчальних дисциплін має передбачати етапи цілепокладання, проектування, організації, рефлексії та коригування їхньої професійної підготовки.

Етап цілепокладання та проектування містить постановку суб'єктами освіти (викладач і учень як партнери в освітньому процесі) цілей професійної підготовки; аналіз індивідуальних особливостей учнів (здібності, особистісні якості, можливості, інтереси, потреби, спрямованість особистості в частині життєвих і професійних цінностей і мотивів діяльності), необхідних для реалізації освітньої траєкторії учня, в тому числі стиль і темп його навчальної діяльності, способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння матеріалу, здатності працювати в режимі індивідуальної програми тощо.

Етап проектування являє собою «алгоритмізований процес взаємодії суб'єктів професійно-освітньої діяльності (педагога, учнів, фахівців-практиків), що гарантує досягнення поставленої мети» (І. Железкіна) [3, с. 338]; конструктивну пізнавальну діяльність, яка спрямована на розвиток особистості та забезпечує придбання нею досвіду виконання специфічних особистісних функцій (свідомий вибір, визначення цілей, самореалізація, соціальна відповідальність тощо) (Н. Кемерова) [8]. Він пов'язаний зі створенням навчально-методичних комплексів нового покоління, що забезпечують можливість самостійно вчитися на основі актуалізації суб'єктного досвіду (розвиває суб'єктну позицію учнів, їх здатності до цілепокладання і здійснення власної діяльності та рефлексії) (А. Рапопорт) [19].

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх кваліфікованих робітників спрямоване на розроблення варіативного змісту, добір різних форм організації освітнього процесу, застосування активних методів навчання та використання засобів навчання на кожному з етапів їхньої професійної підготовки. Участь учнів у проектуванні власної індивідуальної освітньої траєкторії передбачає визначення ними рівнів участі у всіх формах навчальної діяльності (активна, нейтральна, пасивна), рольових позицій

у процесі навчання (того, хто навчає, чи того, хто навчається), професійно-орієнтованих установок (сприйняття, вивчення, відтворення, усвідомлення, творчий пошук, поглиблене розуміння чи розвиток) [3, с. 340]. При цьому програма навчальної дисципліни проектується викладачем і коригується у спільній діяльності з учнями.

Етап організації професійної підготовки передбачає організаційний та методичний супровід реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів. При цьому він передбачає індивідуальний підхід та диференціацію навчання (диференціація матеріалу з навчальних дисциплін за рівнем складності, який відповідає можливостям, потребам та інтересам учнів). У таких умовах учням необхідно надавати можливість визначати індивідуальний сенс засвоєння навчальних дисциплін, вибирати конкретні теми, оптимальні форми та темпи навчання, виконувати різноманітні види діяльності, застосовувати ті способи навчання, які найбільше відповідають їхнім індивідуальним особливостям. Своєю чергою для учнів важливо вміти оцінити власні здібності та зусилля, які вони мають намір докласти для вивчення того чи іншого матеріалу з метою досягнення запланованого результату. На переконання Г. Мікерової та А. Жук, «буде забезпечуватися не одна загальна освітня траєкторія для всіх учнів, що розрізняється обсягом засвоєння освітніх професійних стандартів, а індивідуальні траєкторії, що приводять учнів до створення особистісних освітніх продуктів, які відрізняються як обсягом, так і змістом» [15, с. 141].

Етап рефлексії та коригування професійної підготовки спрямований на усвідомлення учнями необхідності та значущості розроблення індивідуальної освітньої траєкторії як одного зі способів самовизначення та самореалізації в професії, а також на рефлексивне оцінювання та самооцінювання отриманих результатів для коригування власної освітньої діяльності [5].

Важливим моментом на цьому етапі є методика перевірки результатів руху по освітній траєкторії. Ця перевірка, як зазначає В. Багрій, може здійснюватися за допомогою створених учнями виробів на основі умінь оперувати знаннями у стандартній або творчій ситуації [1]. Крім того, «потрібний постійний зворотний зв'язок, що дає змогу не лише коригувати рух учня по траєкторіях (а іноді і саму траєкторію), але й оцінювати його просування» [1, с. 96].

Акцентуємо увагу на важливості педагогічної підтримки та супроводу педагогами розроблення індивідуальних освітніх траєкторій разом з учнями, які, як зазначають Т. Ломакіна, М. Сергєєва, М. Яковлева, повинні включати аналіз індивідуальних особливостей і освітніх запитів учнів,

динаміку їхнього розвитку; індивідуальні та мікрогрупові консультації учнів педагогами; координацію роботи всього педагогічного колективу закладу освіти щодо розроблення індивідуальних освітніх траєкторій; організацію освітнього процесу, орієнтовану на різні освітні траєкторії учнів [14].

Висновки. Таким чином, розроблення та упровадження індивідуальних освітніх траєкторій забезпечить можливість майбутнім кваліфікованим робітникам здійснювати індивідуальний вибір рівнів, змісту, форм, методів та

засобів навчання професії; виробництву – отримати фахівця із затребуваними кваліфікаційними параметрами; інженерно-педагогічним працівникам – найбільш повно реалізувати власний науково-педагогічний потенціал.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розроблення й упровадження індивідуальних освітніх траєкторій професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрій В. Педагогічна (фахова) практика у проектування індивідуальної освітньої траєкторії студента. *Social Work and Education*. 2017. № 2. Том 3. С. 93–102.
2. Барна М.Ю., Медвідь Л.Г. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів в умовах модернізації вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 19. Т.3. С. 178–184.
3. Железкіна І.І. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студента в процессе подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы). *Вестник Волгоградского института бизнеса. Бизнес. Образование. Право*. 2015. № 4 (33). С. 337–342.
4. Закон України «Про освіту». Київ: Право, 2021. 136 с.
5. Зеер Э.Ф., Журлова Е.Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории. *Образование и наука*. 2017. Том 19. № 3. С. 77–93.
6. Избасарова А.К., Ковальчук Л.П. Формирование индивидуальной образовательной траектории как основа подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. *Информо: электронный справочник Министерства образования и науки Российской Федерации*. URL: <http://www.informio.ru/publications/id1201/Formirovanie-individualnoi-obrazovatelnoi-traektorii-kak-osnova-podgotovki-kvalificirovannyh-rabochih-sluzhashih-i-specialistov-srednego-zvena> (дата звернення 13.08.2021).
7. Каньковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. Вип. 4. С. 62–65.
8. Кемерова Н.С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе. URK: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kemerova_n_s_53_57_2_92_2010.pdf (дата звернення 12.08.2021).
9. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». Москва; Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
10. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 9–12.
11. Краснощок І. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 101–107.
12. Кримова М.О. Індивідуальна професійно-освітня траєкторія фахівця, як інструмент забезпечення його конкурентоспроможності на ринку праці. *Економіка і організація виробництва*. 2016. № 1(21). С. 236–242.
13. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2002. № 3. С. 79–90.
14. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г., Яковлева М.Б. Разработка «Концепции формирования образовательной траектории – образование через всю жизнь». *Профессиональное образование и рынок труда*. 2015. № 1–2. С. 20–22.
15. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 11–1. С. 138–142.
16. Немець Л.М., Сегіда К.Ю., Логвинова М.О. Індивідуальні освітні траєкторії: роль у забезпеченні якості вищої освіти. *Проблеми сучасної освіти*. 2020. №10. С. 51–60.
17. Проект Закону України про професійну (професійно-технічну) освіту. Верховна Рада України: офіційний веб-портал. URL: https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=70158 (дата звернення 16.08.2021).

18. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 року № 419-р. *Урядовий кур'єр*. 2019. 26 червня. С. 1.
19. Рапопорт А.Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2012. 24 с.
20. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология : учеб. науч. Пособие. Москва – Омск, 1974. 22 с.
21. Сутковая Н.В. Реализация индивидуальной образовательной программы ребенка дошкольного возраста. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1–1. С. 986–986.
22. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 39. С. 39–44.
23. Шелехова Л.В. Обучение решению сюжетных задач по математике. Шелехова: учебно-метод. пособ. Майкоп: Издательство АГУ, 2007. 164 с.

REFERENCES

1. Bagrij, V. (2017). Pedagogichna (fakhova) praktyka u proektuvannia individualnoi osvithoi traiektorii studenta [Pedagogical (professional) practical training in designing student's individual educational path]. *Social Work and Education*. Vol. 2. Part. 3. P. 93–102 [in Ukrainian].
2. Barna, M.Iu. & Medvid, L.H. (2019). Formuvannia individualnoi osvithoi traiektorii studentiv v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity [Formation of individual educational trajectory of students in the conditions of modernization of higher education]. *Innovative pedagogy*. Vol. 19. Part 3. P. 178–184 [in Ukrainian].
3. Zhelezkina, I.I. (2015). Proektirovanie individualnykh obrazovatelnykh traektoriy studenta v protsesse podgotovki spetsialistov sotsialnoy sfery (na primere ugolovno-ispolnitelnoy sistemy) [Designing of individual educational trajectories of a student in the process of social experts training (on the example of penal system)]. *Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute*. 2015. Vol. 4 (33). P. 337–342 [in Russian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2021) [Law of Ukraine «On Education»] Kyiv: Right, 136 p. [in Ukrainian].
5. Zeer, E.F. & Zhurlova, Ye. Yu. (2017). Navigatsionnye sredstva kak instrumenty soprovozhdeniya osvoeniya kompetentsiy v usloviyakh realizatsii individualnoy obrazovatelnoy traektorii [Navigational aids as tools for supporting the development of competencies in the context of the implementation of an individual educational trajectory]. *Education and Science*. Vol. 3. Part 19. P. 77–93 [in Russian].
6. Izbasarova, A.K. & Kovalchuk, L.P. (2021). Formirovanie individualnoy obrazovatelnoy traektorii kak osnova podgotovki kvalifitsirovannykh rabochikh, sluzhashchikh i spetsialistov srednego zvena [Formation of an individual educational trajectory as the basis for the training of skilled workers, employees and mid-level specialists] Informo: electronic reference book of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Available at: URL: <http://www.informio.ru/publications/id1201/Formirovanie-individualnoi-obrazovatelnoi-traektorii-kak-osnova-podgotovki-kvalifitsirovannykh-rabochih-sluzhashchih-i-specialistov-srednego-zvena> (accessed 13 Aug 2021) [in Russian].
7. Kankovskyi, I.Ie. (2013). Indyvidualni osvithoi traiektorii yak neobkhdnist suchasnoho protsesu profesiinoi pidhotovky fakhivtsia [Individual educational traiektorii as the need for a daily process of professional training of faculty] *Professional education: problems and prospects*. Vol. 4. P. 62–65 [in Ukrainian].
8. Kemerova, N.S. (2010). Proektirovanie individualnoy traektorii obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzze [Designing an individual trajectory of teaching a foreign language at a technical university]. Available at: URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kemerova_n_s_53_57_2_92_2010.pdf (accessed 12 Aug 2021) [in Russian].
9. Kovaleva, T.M. & Kobyshecha, E.I. & Popova, (Smolik) S. Yu. & Terov, A. A. & Cheredilina, M. Yu. (2012). Professiya «t'yutor» [The profession is "tutor"]. Moscow; Tver: SFK-office, 246 p. [in Russian].
10. Korostianets, T. (2019). Do postanovky problemy indyvidualnykh osvithoi traiektorii studentiv u vyshchii shkoli [To the Problem of Individual Educational Trajectories of Students in Higher School]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 19. Part. 2. P. 9–12 [in Ukrainian].
11. Krasnoshechok, I. (2018). Indyvidualna osvithoi traiektorii studenta: teoretychni aspekty orhanizatsii [Student's Individual Educational Trajectory: Theoretical Aspects of Organization]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvithoi shkolakh*. Vol. 60. Part. 1. P. 101–107 [in Ukrainian].
12. Krymova, M.O. (2016). Indyvidualna profesiino-osvithoi traiektorii fakhivtsia, yak instrument zabezpechennia yoho konkurentospromozhnosti na rynku pratsi [Individual professional-educational

- trajectory of a specialist as a tool to ensure his competitiveness in the labor market]. *Economics and organization of production*. Vol.1(21). P. 236–242 [in Ukrainian].
13. Labunskaya, N.A. (2002). Individualnyy obrazovatelnyy marshrut studenta: podkhody k raskrytiyu ponyatiya [Individual educational route of a student: approaches to the disclosure of the concept]. *Izvestia RGPU im. A.I. Herzen*. Vol. 3. P. 79–90 [in Russian].
 14. Lomakina, T.Yu. & Sergeeva, M.G. & Yakovleva, M.B. (2015). Razrabotka «Kontseptsii formirovaniya obrazovatelnoy traektorii – obrazovanie cherez vsyu zhizn» [Development of the «Concept for the formation of an educational trajectory – education throughout life»]. *Vocational education and labor market*. Vol. 1–2. P. 20–22 [in Russian].
 15. Mikerova, G.Zh. & Zhuk, A.S. (2016). Algoritm postroeniya individualnoy obrazovatelnoy traektorii obucheniya [Algorithm for constructing an individual educational trajectory of learning]. *Modern high technologies*. Vol. 11–1. P. 138–142 [in Russian].
 16. Niemets, L.M. & Sehida, K.Iu. & Lohvynova, M.O. (2020). Indyvidualni osvichni traiektorii: rol u zabezpechenni yakosti vyshchoi osvity [Individual educational trajectories: a role in ensuring the quality of higher education]. *Problems of modern education*. Vol. 10. P. 51–60 [in Ukrainian].
 17. Proiekt Zakonu Ukrainy pro profesiinu (profesiino-tekhnicnu) osvitu [Draft Law of Ukraine on Vocational (Vocational) Education. Verkhovna Rada of Ukraine]. Available at: URL: https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=70158 (accessed 16 Aug 2021) [in Ukrainian].
 18. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnicnoi) osvity «Suchasna profesiina (profesiino-tekhnicna) osvita» na period do 2027 roku: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 chervnia 2019 roku № 419-r. [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of vocational (vocational) education «Modern vocational (vocational) education» for the period up to 2027: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of June 12, 2019 № 419-r.] *Government courier*. 26 July 2019. P. 1 [in Ukrainian].
 19. Rapoport, A.D. (2012). Uchebno-metodicheskiy kompleks novogo pokoleniya kak sredstvo razvitiya subektnoy pozitsii uchashchikhsya [Educational and methodological complex of a new generation as a means of developing the subject position of students]. Extended abstract of candidate's thesis. St. Petersburg, 24 p. [in Russian].
 20. Surtaeva, N.N. (1974). Netraditsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Paratsentricheskaya tekhnologiya [Non-traditional pedagogical technologies: Paracentric technology] textbook. scientific. Benefit. Moscow – Omsk, 22 p. [in Russian].
 21. Sutkovaya, N.V. (2015). Realizatsiya individualnoy obrazovatelnoy programmy rebenka doshkolnogo vozrasta [Implementation of an individual educational program for a preschool child]. *Modern problems of science and education*. Vol. 1–1. P. 986–986 [in Russian].
 22. Shaposhnikova, N.Yu. (2015). Individualnaya obrazovatel'naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya [Individual educational trajectory of a student: analysis of the interpretation of the concept]. *Pedagogical education in Russia*. Vol. 39. P. 39–44 [in Russian].
 23. Shelekhova, L.V. (2007). Obuchenie resheniyu syuzhetnykh zadach po matematike [Learning to solve plot problems in mathematics]. Maykop: ASU Publishing House, 164 p. [in Russian].

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВНИЧОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Зотова-Садило О. Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов

Донецький державний університет внутрішніх справ

просп. Луніна, 89, Маріуполь, Донецька область, Україна

orcid.org/0000-0002-9474-016X

hjtzotova74@ukr.net

Ключові слова: *англійська для спеціальних цілей, професійне орієнтоване спілкування, комунікативні компетентності, соціальні ролі, інтегрований спецкурс.*

У статті представлений один зі шляхів формування професійного спілкування іноземною мовою майбутніх фахівців правничої сфери. Загальна глобалізація та розвиток суспільства ставить нові завдання до підготовки майбутніх спеціалістів. Один із критеріїв конкурентоспроможності на ринку праці сьогодні – це універсальність, гнучкість та різноплановість, зокрема, у сфері комунікації. «Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей» (2018 р.) декларує нові рамкові стандарти; так, «спілкування іноземними мовами» трансформовано у «мовну компетентність». Останнє поняття, вочевидь, ширше за попереднє та включає в себе не лише грамотність і вміння висловити власну думку, а й соціокультурний складник. Таким чином, стає зрозумілим, що на заняттях із іноземної мови професійного спілкування викладач має синтезувати декілька дисциплін гуманітарного спрямування та інтегрувати їх у відповідні, заплановані навчальною програмою, тематичні модулі. Автор звертається до ретроспективного аналізу поняття «спілкування» та інших споріднених понять і феноменів з метою розбудови теоретичного фундаменту та подальшого обґрунтування програми спецкурсу «Технологія ділового спілкування студентів-правників». Результати ретроспективного аналізу доводять, що філософські і психологічні теорії спілкування та соціальної поведінки виступають фундаментом сучасних підходів до ефективного й порівняно швидкого оволодіння навичками ділового спілкування іноземною мовою. Зокрема, варто звернутися до ESP (англійська для спеціальних цілей) – підходу до вивчення іноземних мов, який широко застосовується в усьому світі для підготовки фахівців різних галузей. На прикладі авторського спецкурсу розглянуто можливості інтегрування філософських, психологічних і педагогічних теорій у практику викладання іноземної мови професійного спрямування.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF PROSPECTIVE LEGAL SPECIALISTS TO PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE

Zotova-Sadylo O. Yu.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Donetsk State University of Internal Affairs
Lunina ave., 89, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9474-016X
hjjzotova74@ukr.net*

Key words: *English for specific purposes, professional communication, communicative competitiveness, social roles, integrated special course.*

The article represents one of the ways to develop the professional communication in a foreign language of prospective legal professionals. General globalization and development of society sets new challenges for training of future specialists. One of the criteria of competitiveness in the labor market today is universality, flexibility and diversity, in particular in the field of communication. “EU Framework Program on Updated Key Competences” (2018) declares new framework standards, for example, “communication in foreign languages” has been transformed into “language competence”. The latter concept is obviously broader and deeper than the previous one. It includes not only literacy and the ability to express one’s own opinion but also a socio-cultural component. Thus, it becomes clear that in professional foreign language classes the teacher must synthesize several humanitarian disciplines and integrate them into relevant thematic modules planned by the curriculum. The author turns to a retrospective analysis of communication and other similar phenomena in order to develop the theoretical basis of the special course program “Technology of Professional Communication for Law University Students”. The results of the retrospective analysis prove that philosophical and psychological theories of communication and social behavior can become the foundation of modern approaches to effective and relatively fast mastering of business communication skills in a foreign language. In particular, you should refer to ESP (English for Special Purposes) approach to teaching foreign languages which is widely used around the world to train specialists in various fields. The scope of integration of philosophical and psychological theories into practice of teaching a foreign language for professional purposes is considered on the example of the author’s special course.

Постановка проблеми. Людина за своєю сутністю – істота соціальна. Зважаючи на це, сучасне суспільство будь-якої країни ставить перед освітою нові завдання – навчити молоде покоління оптимально спілкуватися. Це необхідно не лише певній особистості, а й суспільству загалом, яке неухильно рухається до євро- і світової інтеграції народів, націй, людства. Суцільна глобалізація веде за собою «... становлення планетарного комунікативного простору, який суттєво впливає на всі твірні життя суспільства, окремого індивіда, на склад культури, науки, освіти», – відзначає академік В.Г. Кремень [5, с. 6]. Саме ці принципи зафіксовані й у «Рамковій програмі ЄС щодо оновлених ключових компетентностей» (2018 р.). Ключові компетентності також глобалізувалися, стали

більш місткими, порівняно з попереднім документом 2005 р.; так, компетентність «спілкування рідною мовою» трансформована у «грамотність», а «спілкування іноземними мовами» зараз звучить як «мовна компетентність». Вочевидь, мовна компетентність є значно ширшим поняттям і включає в себе не лише володіння лексикою, граматикою та синтаксисом, а також компоненти соціалізації, «... вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди», компоненти міжкультурної комунікації, «... цінувати культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування» [14]. В європейському просторі, зокрема в Україні, існує соціальний запит на фахівців, в тому числі і правників, які мають високий рівень сформованості профе-

сійного спілкування іноземними мовами. В цьому контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне розглянути спілкування як наукову категорію. Звернемося до витоків цієї проблеми та супровідних явищ і понять.

Мета статті – розглянути концептуальні ідеї формування професійного спілкування майбутніх фахівців правничої галузі та запропонувати авторське бачення розв’язання проблеми.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо основні доктрини щодо спілкування сучасної філософії соціуму. Аналіз першоджерел (праці Л. Вітгенштейна, В.О. Лекторського, В.Є. Кемерова, В.Б. Губіна [6; 4; 3]) показав, що вони розглядають спілкування як вид діяльності. Так, В.Б. Губін переконаний, що «...знання про предмет... може бути отримано тільки в діяльності з ним» [3, с. 173]. Діяльність, на думку В.Є. Кемерова, виступає як тривимірний процес, що включає в себе ставлення людини до предмета, іншої людини (людей, суспільства) та до самої себе [4]. Вчений зазначає, що ці три компоненти взаємопов’язані, а кожен із них певним чином переплітається з іншим. Їх співіснування уможливорює здатність людини до інтеракції та спілкування. Визначальним є факт, що, як заявляють філософи, саме в процесі спілкування людина набула здатності діяти «...як людина» [4, с. 11]. На наш погляд, наведена діяльнісна концепція спілкування В.Є. Кемерова є підґрунтям для дослідження проблеми професійного спілкування як діяльнісної взаємодії індивідів.

На думку вищезгаданих філософів, індивідуальний розвиток людини, становлення її як особистості можливі за умови участі у відтворенні соціальних зв’язків та культури. Оскільки людина – це істота соціальна, саме спілкування акумулює та інтегрує культуру й соціальний досвід попередніх поколінь. Стає все більш очевидним, що сучасна соціальна спільнота утворюється з інтеграції елементів соціальних множин, різних країн та регіональних систем у процесі обопільно необхідного діалогу чи полілогу самобутніх культур [4]. У цьому руслі спілкування виходить за межі особистісного утворення, бо трансформуються його мета й завдання в аспекті об’єднання інтересів соціальних спільнот і культур та нівелювання відмінностей для запобігання можливим конфліктам. Отже, на думку сучасних філософів, спілкування має сприяти вирішенню загальнолюдських, глобальних проблем, з чим важко не погодитися. Більше того, Л. Вітгенштейн вважає, що пізнати іншу людину чи передбачити її дії неможливо, проте отримати знання про іншу особу цілком можливо «...в процесі практичної комунікації, в результаті якої встановлюються... узгодженість дій та взаєморозуміння» (за В.О. Лекторським)

[6, с. 25]. На думку науковця, останнє є основою спілкування. Вважаємо, що фахівцю правничої сфери надзвичайно важливо бути підготовленим і здатним до налагодження довірчих відносин (від англ. *rapport*) зі свідками, постраждалими, підозрюваними, підзахисними тощо.

Збагачує науку новими ідеями М.М. Бахтін, який основою спілкування вважає мовленнєві жанри, тобто «...певні, порівняно стійкі тематичні й композиційні стилістичні типи висловлювань» [2, с. 241]. На думку вченого, вони визначаються сферою діяльності особистості в конкретний момент. Розроблена М.М. Бахтіним діалогова концепція спілкування ґрунтується на уявленні про те, що діалог – це основа взаєморозуміння між людьми, основа всіх мовленнєвих жанрів. Для нашого дослідження це положення досить значуще, оскільки ми переконані, що майбутній фахівець у галузі права має навчитися вправно вести діалог із постраждалими, підозрюваними, керівництвом, підлеглими тощо. І завдання викладача – забезпечити майбутнього юриста теоретичними знаннями та практичними навичками, які виступатимуть інструментарієм розбудови успішної моделі спілкування та встановлення довіри між сторонами спілкування.

Обґрунтовуючи свої погляди на основі діалогічної теорії М.М. Бахтіна, І.В. Пешков розробив власний метод риторики, фундаментом якого є «...моделювання тієї чи іншої ситуації спілкування» [12, с. 8]. Застосування цього методу дає змогу розпізнавати дії учасників спілкування: ритуальні («звичайні, прийняті в конкретному соціумі») чи незвичайні для соціуму («євристично-ігрові») [12, с. 11]. Як відомо, ділове спілкування традиційно пов’язують із ритуалом. Згідно з І.В. Пешковим ритуал – це поняття, «...віднесене до колективних, суспільно оцінених дій, що мають певний, закріплений традицією інваріант» [12, с. 11]. Вважаємо, що така філософська концепція спілкування прийнятна також для дослідження проблеми професійного спілкування працівників правоохоронних структур.

Можна зробити висновок, що філософський підхід вчених ХХ ст. до вивчення проблеми спілкування стає методологічною основою для дослідження цього феномена іншими гуманітарними науками: соціальною психологією, етикою, естетикою, логікою, педагогікою, конфліктологією тощо.

Варто звернути увагу на підхід психологів до розуміння поняття *спілкування*. Наприклад:

– спілкування виступає елементом діяльності, одночасно залишаючись її умовою (О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, І.М. Цимбалюк) [7; 9; 17];

– спілкування, а саме знак та мовлення, що здійснюється завдяки йому, трактується як один

із видів діяльності (О.О. Леонтьєв) або як компонент індивідуальної діяльності (К.К. Платонов, Г.Г. Голубєв) [8; 13];

– спілкування є взаємодією суб'єктів (В.А. Семиченко) [15].

Окрім того, традиційно спілкування розглядають в контексті практичної взаємодії людей, наприклад співпраці, колективної гри, навчання і виховання. Слід зазначити, що необачно відкидати ту чи іншу точку зору вчених. Варто ретельно проаналізувати й усвідомити її сутність, щоб визначитись у власній позиції. Взаємодія – багаторівневе наукове поняття, тому існують різні підходи до її розуміння, що не заперечує саму сутність феномена спілкування. У кожному трактуванні є раціональне зерно, але нам найбільше імпонує положення про те, що спілкування є взаємодією суб'єктів [15]. Щодо правників, то можна стверджувати, що в процесі спілкування фахівця з клієнтом, свідком, підозрюваним чи постраждалим відбувається реальна взаємодія за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування.

Звернемося до наукових досліджень в аспекті безпосередньо професійного спілкування, яке здійснюється у процесі взаємодії. Психолог і соціолог Дж. Хоманс в межах біхевіористських уявлень про людину розробив так звану теорію діадичної взаємодії, сутність якої полягає в тому, що вона являє собою обмін, перш за все, поведінковими реакціями на фоні певної соціальної ситуації. Взаємодія тим ефективніша, чим довше вона буде тривати, чим більший «зиск» отримує кожен із учасників спілкування [20]. Саме за корисністю співрозмовники оцінюють один одного. Під корисністю слід розуміти задоволення соціальних потреб особи: ролі, статусу, іміджу, репутації [20]. У реальному житті правники повсякчас вступають в процес ділового спілкування: на місці злочину, в поліцейській дільниці, суді. Кожен з учасників спілкування виконує чітко визначену соціальну роль, що зумовлена суспільно-ухваленими правилами. На нашу думку, таке спілкування і є діловим у широкому розумінні цього слова.

Дещо інший підхід до проблеми взаємодії пропонує автор теорії мотивів соціальної поведінки У. Шутс [22]. Вчений, вивчаючи соціальну мотивацію, виокремлює три міжособистісні потреби, що лежать в основі соціальної поведінки: приєднання, контроль, відкритість. З огляду на це психолог розробив моделі поведінки, котрі зумовлюють успішну/неуспішну взаємодію індивідів в особистісних і професійних стосунках. Особистість, яка обирає правильну стратегію поведінки, чітко бачить перед собою мету й здатна обрати доцільні засоби її досягнення. Водночас вона виявляє вправність у творчому використанні набутих знань і вмінь для оптимального розв'язання

завдань професійної діяльності. Для цього необхідний адекватний вимогам суспільства рівень професійної компетентності. Запропонована У. Шутсом теорія уможливила дослідження проблеми формування ділового спілкування як елемента професійної готовності майбутніх фахівців. Саме за цим напрямом можлива підготовка студентів-правників у системі гуманітарної освіти.

Продемонструємо насамперед тенденції наукових досліджень проблеми у вітчизняній педагогіці. О.П. Макарова декларує успішне формування навичок професійного спілкування поліцейських за допомогою тренінгових груп. На думку вченої, «...навчання співробітників поліції, яке відбувається у тренінгових групах, націльно на зміну життєвої позиції, установок, сприяє розвитку самосвідомості, підвищенню комунікативної компетенції» [10, с. 10]. Основні форми роботи, які виявились ефективними в процесі комунікативного тренінгу, – це групові дискусії та рольові ігри. О.П. Макарова розглядає групову дискусію як базовий метод засвоєння навичок спілкування, який уможливує обмін інформацією, розуміння позиції іншої сторони та розгляд проблеми з різних боків. Цей метод дозволяє учасникам імпровізувати, діяти поза межами передбачуваного й обирати певну поведінку [10]. Обізнаність учасників тренінгу в теорії мотивів соціальної поведінки У. Шутса, зокрема, дозволить їм обрати відповідну модель спілкування, яка відповідає професійно зорієнтованій ситуації.

В контексті сучасних глобалізаційних процесів вважаємо за необхідне звернутися до навичок спілкування іноземною мовою. Концепція розвитку англійської мови в університетах чітко формує основні положення щодо створення живих стимулів для університетів і студентів з метою підтримки рівня англійської мови B2 у студентів під час магістратури [11]. Зокрема, пропонується:

– запровадити оцінювання англійської мови як компонента єдиного державного кваліфікаційного іспиту (ЄДКІ) для більшості спеціальностей у режимі «склав/не склав»;

– для спеціальностей, для яких не передбачений ЄДКІ, рекомендувати університетам проводити оцінювання володіння англійською мовою під час атестації магістрів тощо [11].

Більше того, Концепція рекомендує вищим навчальним закладам внести оцінювання якості викладання англійської мови окремим пунктом у свої системи внутрішнього забезпечення якості освіти закладу, а НАЗЯВО – зробити цей критерій обов'язковою частиною зовнішньої системи забезпечення якості [11].

Однак наразі рівень володіння англійською мовою в Україні є далеким від достатнього. Порівняно з іншими європейськими країнами,

за версією компанії EF (Education First), Україна займає 49 місце зі 100 країн-учасників рейтингу з індексом, який відповідає приблизно B1, згідно з Загальноєвропейською шкалою мовної компетенції (CEFR) (2019 р.) [21]. Згідно з даними Британської Ради в Україні у 2017 р. лише 7% населення були готові вільно спілкуватися англійською (2017 р.) [20].

Однією з причин такого стану речей є зазначена суперечність: з одного боку, очевидною є державна політика із вдосконалення володіння навичками спілкування іноземною мовою, а з іншого, реальний розподіл навчальних кредитів у нелінгвістичних університетах. Одна пара на тиждень, а подекуди одне заняття на два тижні навряд чи мотивують студентів до системного вивчення предмета та досягнення рівня B2. Попри постійну критику науковців і викладачів-практиків, ситуація залишається незмінною. Проте сучасний ринок праці засвідчує, що роботодавець зацікавлений у фахівцях, які володіють іноземними мовами на високому рівні. Одним зі шляхів розв'язання цього конфлікту ми вважаємо розробку курсів англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes, ESP), які дають можливість викладачеві самостійно обирати стратегію, визначатися з методами і формами навчання та відповідають державній стратегії швидкого удосконалення володіння іноземними мовами, навичками професійного спілкування та набуття мовної компетенції у певному професійному полі, попри обмеження в часі.

Британський лінгвіст, один із основоположників ESP-підходу до вивчення мови, К. Хайленд стверджує, що практика наведеного методу полягає в тому, щоб мовну активність реалізувати у поєднанні когнітивного, культурного та соціального контексту таким чином, щоб мова і відповідна діяльність чітко відповідали цілям та рівню володіння мовою учасників процесу. Вся навчальна активність ефективна лише за умови специфічного прагматичного контексту поєднання певного лінгвістичного коду та соціальної поведінки, яка своєю чергою набуває конкретного значення у практичному дискурсі. Таким чином, ми допомагаємо студентам з'ясувати цінність та значущість певних текстових форм комунікативних цілей визначених соціальних груп. Е. Джонс (1997 р.) називає цей підхід до викладання «socioliterate» (соціально-грамотним) і зазначає, що він мотивує студента усвідомити єдність форм, цілей та ролей учасників у специфічному соціальному контексті [18]. Вважаємо, що є підстави стверджувати: ESP-підхід до викладання іноземних мов певним чином ґрунтується на теорії мотивів соціальної поведінки У. Шутса.

Г.М. Сорокіна та Н.В. Краснова є фахівцями з навчання майбутніх правників правової сфери спілкування саме іноземною мовою. Вони стверджують, що «...курс іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС носить комунікативно-прагматичний та професійно-орієнтований характер і має на меті не тільки опанування майбутніми співробітниками правоохоронних органів навичок спілкування іноземною мовою, а й підвищення їхньої професійної компетентності. Іноземна мова має набір методичних засобів, які сприяють формуванню вмінь і навичок, необхідних поліцейському в його професійній діяльності. Це аналітико-синтетичні навички, логічні висновки на основі індукції і дедукції, здатність до моделювання та прогнозування [16, с. 271]. І хоча Г.М. Сорокіна, Н.В. Краснова не послуговуються терміном ESP, заявлений ними підхід до викладання іноземної мови відповідає основним принципам зазначеної методики.

Розглянемо, як можна практично реалізувати ESP-підхід на прикладі теми «Technique of Oral and Written Professional Communication» (Техніка усного та письмового професійного спілкування), що представлена у спецкурсі «Технологія ділового спілкування студентів-правників» (<https://mia.dli.donetsk.ua/md/mod/quiz/attempt.php?attempt=34&cmid=18114>) на платформі MOODLE. Курс був апробований упродовж 2020–2021 н. р. курсантами Донецького державного університету внутрішніх справ. Як правило, кожна тема розпочинається з ознайомлення з практичними цілями, яких курсанти мають досягти (Learning Outcomes):

- надавати усну інформацію туристам;
- співпрацювати з англomовними порушниками правил дорожнього руху та громадського порядку;
- складати приписи щодо порушень;
- обирати та аналізувати зміст оголошень про вакансії;
- писати відповідне резюме.

На прикладі зазначеної теми завдання розроблене за моделлю збагаченого віртуального навчання. Так, опрацювання лексичного матеріалу відбувається в аудиторії, а завдання з його активізації курсанти виконують онлайн. Лексичні одиниці та синтаксичні конструкції добираються згідно з практичною доцільністю, наприклад, курсантам пропонується доповнити речення, які стосуються потенційно можливих звернень англomовних туристів до поліції («Допоможіть! У мене зникли паспорт та гаманець» чи «Офіцере! Я загубився. Допоможіть знайти мій готель» тощо). Окрім того, тематичний модуль містить відеоматеріал, опрацьовуючи який, курсанти аналізують інформацію, обговорюють всі моменти, що викли-

кають складнощі, з викладачем. На наступному етапі інтерактивне навчальне відео опрацьовується самостійно, на певному відрізку відео зупиняється, з'являється запитання чи завдання для перевірки розуміння та засвоєння змісту тематичного сюжету.

Завдання з підготовки резюме також має практичну спрямованість: курсанти вивчають матеріали сайту, який пропонує працевлаштування (робітничу практику) за відповідними спеціальностями (посилання на сайти подається). Курсанти знайомляться з описом пропонованої вакансії, основними функціями та вимогами до претендентів. Далі студенти мають написати CV та супроводжувальний лист (зразки відповідних ділових паперів додаються). Після написання і перевірки ділових паперів викладачем курсанти мають змогу викласти резюме для спільного обговорення та оцінки його конкурентоспроможності.

Висновки. Експериментально доведено, що спецкурс «Технологія ділового спілкування студентів-правників» сприяє набуттю студентами достатнього рівня ділового спілкування іноземною мовою. Головною його особливістю є практична спрямованість та інтегрований характер, зумовлені необхідністю додержуватися основних принципів навчання іноземної мови для спеціальних цілей та потребою поєднання різних дисциплін гуманітарного циклу, а саме: психології, конфліктології, філософії, з метою успішного формування навичок професійного спілкування майбутніх фахівців правничої сфери. Цей спецкурс презентує якісно новий рівень організації навчального процесу, який уможливило оволодіння синтезованими теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками в аспекті ділового спілкування іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник. 3-е издание. Москва : Наука, 1994. 228 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Книга по Требованию, 2013. 444 с.
3. Губин В.Б. О роли деятельности в формировании модели реальности. *Вопросы философии*. 1997. № 8. С. 166–174.
4. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию : учебник для вузов. Москва : Академический проект, 2001. 314 с.
5. Кремень В.Г. Трансформації в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2 (59). С. 5–14.
6. Лекторский В.А. Л. Витгенштейн и некоторые традиции отечественной мысли. *Вопросы философии*. 1998. № 5. С. 23–28.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 316 с.
8. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) Москва : Смысл, 2001. 392 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание : монография. Москва : Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
10. Макарова О.П. Формування професійного спілкування поліцейських на етапі фахової підготовки. *Харківський національний університет внутрішніх справ*. 2019. № 2. Т. 2.
11. МОН створило Концепцію розвитку англійської в університетах: рівень В1 – обов'язкова умова вступу, В2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та «мовні скринінги» / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoj-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення: 3.10.2021).
12. Пешков И.В. М.М. Бахтин: от философии поступка к риторике поступка. Москва : Лабиринт, 1996. 176 с.
13. Платонов К.К. Психология : учебное пособие / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. Москва : Высшая школа, 1977. 246 с.
14. Розділ 1. Нова парадигма освіти у глобальному світі. Ключові компетентності для навчання впродовж життя. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53> (дата звернення: 3.10.2021).
15. Семиченко В.А. Психология деятельности : учебное пособие. Киев : Издатель Эшке А.Н., 2002. 248 с.
16. Сорокіна Г.М., Краснова Н.В. Розвиток комунікативних здібностей майбутніх правоохоронців у процесі вивчення іноземної мови. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти і патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2019. С. 270–272.
17. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування. Київ : Професіонал, 2004. 300 с.
18. Hyland, K. (2000) *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*; Tony Dudley-Evans and Maggie-Jo St John. Cambridge, Cambridge University Press, 1998. 301 pp. English for Specific Purposes, 19 (3), 297–300. DOI: 10.1016/s0889-4906(99)00026-5.
19. Homans, G.C., Hamblin, R.L., Kunkel, J.H. (1977) *Behavioral theory in sociology: Essays in honor of George C. Homans*. Transaction Books.
20. Keryk, O. (2017) In Ukraine Massive Campaign of Foreign Languages Learning Started. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/2299136-v-ukraini-startue-masova-kampania-vivcenna-inozemnih-mov.html.

21. Україна стала 49-ю зі 100 країн за рівнем володіння англійською мовою. 2019. URL: https://lb.ua/society/2019/11/08/441727_ukraina_stala_49y_100_stran.html.
22. Schutz, W.C. (1971) Here comes everybody. Row, Publishers.

REFERENCES

1. Andreeva, H.M. (1994) Sotsyalnaia psikhohohyia : uchebnyk [Social Psychology: textbook]. 3^d edition. Moskva : Nauka. (in Russian)
2. Bakhtyn, M.M. (2013) Estetyka slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moskva : Knyha po Trebovaniyu. (in Russian)
3. Hubyn, V.B. (1997) O roly deiatelnosti v formirovaniy modeli realnosti [Role of Activity in Formation of Reality Model]. *Problems of Philosophy*, no. 8, pp. 166–174.
4. Kemerov, V.E. (2001) Vvedeniye v sotsyalnuiu fylosofyiu [Introduction to Social Philosophy]: textbook for higher educational establishments. Publishing House : Academic Project. (in Russian)
5. Kremen, V.H. (2008) Transformatsii v osvithnomu prostori suchasnoi tsyvilizatsii [Transformations in Education of Modern Civilization]. *Pedagogy and Psychology*, no. 2 (59), pp. 5–14. (In Ukrainian)
6. Lektorskiy, V.A. (1998) L. Vythenshtein i nekotore tradytsyy otechestvennoi misly [Vythenshtein and some Traditions of National Thought]. *Problems of Philosophy*, no. 25, pp. 23–28. (in Russian)
7. Leontev, A.N. (1983) Yzbrannyye psikhohohycheskiye proyzedeniya [Selected Psychological Works], vol. 2. Moskva : Pedagogica. (in Russian)
8. Leontev, A.N. (2001) Deyatelnyiy Um: Deyatelnost, Znak, Lichnost). [Active mind: Activity, Sign, Personality]. Moscow : Smysl. (in Russian)
9. Luriya, A.R. (1979) Yazyik i soznanie : monografiya [Language and Conscientiousness: monography]. Moscow : Moscow University press. (in Russian)
10. Makarova, O.P. (2019) Formuvannia profesiinoho spilkuvaniya politseyskykh na etapi fakhovoi pidhotovky. *Kharkiv National University of Internal Affairs*, vol. 2, no. 2. (in Ukrainian)
11. MON stvorylo Kontseptsiiu rozvytku anhliiskoi v universytetakh: riven B1 – oboviazkova umova vstupu, B2 – vypusku, vykladannia profilnykh dystsyplin inozemnoiu ta “movni skryninhy” (2021) [MES has created Conception of English Language Development in Universities: Level B1 is an Obligatory Condition of Entering, B2 – of Graduating, Teaching of Special Disciplines in English and “Language Screenings”]. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>.
12. Peshkov I.V. (1996) M.M. Bahtin: ot filosofii postupka k ritorike postupka [From Philosophy of Act to Rhetoric of Act]. Moscow : Labirint. (in Russian)
13. Platonov K.K., Golubev G.G. (1977) Psihohohyia : uchebnoe posobie [Psychology: textbook]. Moscow : Vysshaia Shkola. (in Russian)
14. Nova paradyhma osvity u hlobalnomu sviti indykatsiia. Kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia protiahom zhyttia (Rozdil 1). (2021) [New Educational Paradigm in Global World. Key Competencies for Long-Life Studying. Part 1]. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>.
15. Semychenko V.A. (2002) Psihohohyia deyatelnosti : ucheb. posobie [Psychology of Activity: textbook]. Kyiv : Eshke Press. (in Ukrainian)
16. Sorokina H.M., Krasnova N.V. (2019) Rozvytok komunikatyvnykh zdibnosti maibutnikh pravookhorontsiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Development of Communication Skills of Prospective Law Enforcement Officers via Foreign Language Studying]. *Psychological and Pedagogical Problems of Professional Training and Patriotic Education of MIA of Ukraine Staff*. Kharkiv, pp. 270–272. (in Ukrainian)
17. Tsymbaliuk I.M. (2004) Psihohohyia spilkuvaniya [Psychology of Communication]. Kyiv : Professional. (in Ukrainian)
18. Hyland, K. (2000) Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach; Tony Dudley-Evans and Maggie-Jo St John. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 301 pp. English for Specific Purposes, 19 (3), 297–300. DOI: 10.1016/s0889-4906(99)00026-5.
19. Homans, G.C., Hamblin, R.L., Kunkel, J.H. (1977). Behavioral theory in sociology: Essays in honor of George C. Homans. London : Transaction Books.
20. Keryk, O. (2017) In Ukraine Massive Campaign of Foreign Languages Learning Started. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/2299136-v-ukraini-startue-masova-kampania-vivcenna-inozemnih-mov.html.
21. Ukraina stala 49-yu zi 100 krain za rivnem volodinnia anhliiskoiu movoiu (2019) [Ukraine is the 19-th among 100 countries in the Rate of English Language Fluency]. URL: https://lb.ua/society/2019/11/08/441727_ukraina_stala_49y_100_stran.html.
22. Schutz, W.C. (1971) Here comes everybody. Row, Publishers.

УДК 378.013

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-09>

МОДЕРНІЗАЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Іваницький О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-3351-0571
ival01011958@gmail.com*

Панічук М. А.

*студентка II курсу магістратури
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9408-6524
panichukmar@gmail.com*

Сичева С. В.

*студентка II курсу магістратури
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-7569-5466
ssychevaya64@gmail.com*

Ключові слова:

детермінанти, проектна група, професійна підготовка, освітньо-професійна програма, цифрова компетентність, емпіричне дослідження.

У статті досліджено шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору. Емпіричне дослідження показало значну неоднорідність рівнів педагогічних знань та рівня цифрової компетентності здобувачів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». Обґрунтовано детермінанти, орієнтація на які сприяє більш ефективній магістерській підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Виділені детермінанти вказують на шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, а саме: 1) забезпечення гнучкості й варіативності освітньо-професійної програми, силабусів і робочих програм, змісту дисциплін; 2) здійснення планомірних науково-методичних досліджень членами проектною групи щодо вихідного рівня підготовленості студентів до навчання в магістратурі, ефективності формування загальних і фахових компетентностей майбутніх педагогів закладів вищої освіти; 3) порівняльне вивчення ефективних систем діяльності педагогів закладів вищої освіти, націленість на формування в магістрантів елементів авторської системи діяльності викладача закладу вищої освіти; 4) демонстрацію викладачами активної взаємодії зі студентами як експертів, «тренерів», консультантів, фасилітаторів; 5) урахування рівня підготовленості студента до навчання в магістратурі, розроблення й виконання індивідуальних програм підготовки студентів; 6) фокусування на актуальних рекомендаціях та визнаних ефективних

практиках Європейського освітнього простору. На основі виділених детермінантів оновлено освітньо-професійну програму «Педагогіка вищої школи», зокрема, доповнено перелік фахових компетентностей, поданих у Стандарті вищої освіти України. Представлені в освітньо-професійній програмі компетентності інтегрують досягнення педагогіки, освітнього менеджменту, педагогічної психології, акмеології, андрагогіки та публічної діяльності, що підкреслює націленість програми на підготовку нової генерації дієвих та ефективних педагогів закладів вищої освіти, здатних до інноваційної й пошуково-дослідницької діяльності.

THE MODERNIZATION OF MASTER'S TRAINING FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE

Ivanytsky O. I.

*Doctor of Educational Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3351-0571
ival01011958@gmail.com*

Panichuk M. A.

*2-nd year Master Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9408-6524
panichukmar@gmail.com*

Sycheva S. V.

*2-nd year Master Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7569-5466
ssychevaya64@gmail.com*

Key words: *determinants, project group, professional training, educational-professional program, digital competence, empirical research.*

The article investigates the ways of modernization of professional training of future teachers of higher education institutions in the conditions of digitalization of educational space. Empirical research has shown a significant heterogeneity in the levels of pedagogical knowledge and the level of digital competence of applicants for the educational program "Higher School Pedagogy". The determinants, the orientation of which contributes to a more effective master's training of future teachers of higher education, are substantiated. The selected determinants indicate the ways of modernization of professional training of future teachers of higher education institutions: 1) ensuring flexibility and variability of educational and professional program, syllabi and work programs, the content of disciplines; 2) implementation of systematic scientific and methodological research by members of the project team on the initial level of preparation of students for master's degree, the effectiveness of the formation of general and professional competencies of future teachers of higher education; 3) comparative study of effective systems

of activity of teachers of higher education institutions, focus on the formation of undergraduate elements of the author's system of activity of a teacher of a higher education institution; 4) demonstration by teachers of active interaction with students as an expert, "coach", consultant, facilitator; 5) taking into account the level of readiness of the student to study for a master's degree, development and implementation of individual training programs for students; 6) focusing on current recommendations and recognized effective practices of the European educational space. Based on the determinants that have been identified, the educational and professional program "Higher School Pedagogy" has been updated, in particular, the list of professional competencies presented in the Standard of Higher Education in Ukraine has been supplemented. The competencies presented in the educational-professional program integrate the achievements of pedagogy, educational management, pedagogical psychology, acmeology, andragogy and public activity, which emphasizes the program's focus on training a new generation of effective and efficient teachers of higher education institutions capable of innovative research.

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти є актуальною з огляду на імплементацію Закону України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами) [6] та Закону України «Про освіту» (2017 р.) [7], які накреслили нові орієнтири в цілях, змісті, методах, засобах і технологіях професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти, здатних здійснювати ефективну навчальну, наукову, методичну й управлінську діяльність, проводити психолого-педагогічні дослідження та впроваджувати інновації. Методологічні й методичні засади вирішення цієї проблеми на компетентнісній основі заклали численні дослідження вітчизняних науковців, зокрема Н. Батечко [1], І. Бацуровської [2], С. Вітвицької [3], О. Гури [4], В. Ковальчука [11], В. Кравченка [12], Н. Мирончука [14] та інших.

Проведено низку змістовних дисертаційних досліджень, у яких розглянуто окремі аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Так, у дисертації С. Вітвицької розроблено професіограму магістра освіти, концепцію та модульно-контекстну технологію педагогічної підготовки магістрів освіти у класичних і педагогічних університетах на принципах евристичної педагогіки. Обґрунтовані авторкою теоретико-методичні засади професійної підготовки магістрів освіти реалізовані в навчальній програмі та підручнику «Основи педагогіки вищої школи» [3]. Дисертаційне дослідження І. Бацуровської присвячене досить актуальній проблемі розроблення теоретико-методичних засад освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Учена зазначає, що сучасний стан освітньо-наукової підготовки магістрів не відповідає вимогам роботодавців, вказує на предметоцентричний характер традиційної системи підготовки магістрів і водночас наголошує на необхідності модернізації вищої освіти з орієнтацією на використання масових відкритих

дистанційних курсів та розвиток особистості магістрантів, що вимагає творчого підходу до організації їхньої освітньо-наукової діяльності [2].

Актуальність проблеми модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти підкреслює низка публікацій останніх років. Зокрема, у дослідженні Н. Салиги розглядаються шляхи формування методичної культури майбутнього педагога закладу вищої освіти у процесі магістерської підготовки [16]. Л. Кайдалова та Н. Науменко дослідили теоретико-методичні засади вдосконалення методик викладання навчальних дисциплін у професійній підготовці магістрів освітніх, педагогічних наук. Особливу увагу науковці приділили напрямкам модернізації цих методик та запропонували власне бачення модернізації шляхом упровадження інноваційних методів і технологій навчання, діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. У контексті нашого дослідження важливим результатом цієї розвідки є авторська методика викладання навчальних дисциплін магістрам освітніх, педагогічних наук в умовах дистанційного навчання [10].

У розвідці І. Дарманської та О. Суховірського визначено структурні компоненти сприятливих умов, які мають бути забезпечені під час підготовки майбутніх магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Зокрема, до них віднесено високий рівень матеріально-технічного оснащення навчання магістрантів, що має бути наближений до європейських стандартів, належну організацію співпраці викладача та студента магістратури, покращення якості викладання освітніх компонентів навчального плану підготовки майбутніх магістрів [5]. В. Вітенбек, Г. Іванова та О. Логінова провели емпіричне дослідження «Викладач університету очима студентів» та обґрунтували детермінанти, що забезпечують ефективність цієї підготовки [20].

Останнім часом відбулися суттєві зміни в нормативній базі професійної підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Прийнято професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [15], який встановлює місце професії викладача, містить умови допуску до роботи за професією, перелік загальних і професійних компетентностей. Затверджено Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки (магістри)» [17]. Прийняття цих важливих для зазначеної спеціальності документів вимагає перегляду освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм, модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти на інноваційних засадах, забезпечення їхньої високої особистісно-професійної готовності до активної взаємодії зі студентами як експертів, «тренерів», консультантів, фасилітаторів.

Мета статті – визначити та обґрунтувати шляхи модернізації магістерської підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти на підставі виділення детермінантів, що забезпечують ефективність цієї підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформа вищої освіти в Україні супроводжується процесами децентралізації й автономізації, запровадженням нових освітніх стандартів на компетентнісній основі, створенням національної системи моніторингу якості освіти, підвищенням вимог до якості роботи викладачів закладів вищої освіти. Ці зміни спричинені комплексними процесами глобалізації, інтернаціоналізації, масовізації й цифровізації вищої освіти та знаходять своє вираження у становленні суттєво нового університетського середовища.

Сучасний викладач закладу вищої освіти має бути здатний здійснювати ефективну навчальну, наукову, методичну й управлінську діяльність у закладах вищої освіти; проводити психолого-педагогічні дослідження, генерувати й упроваджувати новий зміст освіти та інновації з урахуванням тенденцій розвитку освіти, її інтеграції в міжнародний освітній простір.

Проведене у 2020 р. та 2021 р. комплексне емпіричне дослідження рівня знань і мотивації магістрантів на початку опанування освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» показало значну неоднорідність рівнів педагогічних знань та рівня цифрової компетентності. Так, 48% респондентів не змогли назвати форми, методи й засоби навчання, у 34% взагалі відсутній будь-який педагогічний досвід, 52% мотивовані на одержання диплому. Особливо сильними виявилися відмінності в рівнях сформованості цифрової компетентності. Більшість респондентів (64%) була ознайомлена лише з основними принципами

використання цифрових технологій у професійній діяльності, 82% не змогли за заданою таблицею даних раціонально побудувати діаграму в Excel.

М. Кнобель, аналізуючи позитивні й негативні аспекти масовізації вищої освіти, зазначає: «Вищі навчальні заклади мають розробити спеціальні програми, що гарантують не тільки доступ, але й успіх кожного студента, забезпечують зниження рівня неуспішності та відсіву. Це має бути зроблено без шкоди для якості освітнього ступеня, що присуджується» [19]. Поділяючи цю думку, принагідно зауважимо, що вітчизняні реалії масовізації вищої освіти свідчать про різке зростання загального коефіцієнта зарахування на магістерські програми зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», значення якого у 2021 р. наблизилося до 100% (тобто фактично відсутній конкурс на ці програми). Як наслідок, констатуємо різке зниження рівня підготовленості майбутніх педагогів закладів вищої освіти до навчання в магістратурі, що обов'язково необхідно враховувати у процесі їхньої професійної підготовки.

З огляду на проведені дослідження [20] та власний педагогічний досвід [8; 9; 18] ми виділили такі детермінанти, урахування яких сприяє більш ефективній магістерській підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти:

- гнучкість та варіативність освітньо-професійної програми, силабусів і робочих програм, змісту дисциплін. Так, освітньо-професійна програма повинна оновлюватися щорічно, в обговоренні внесених змін мають брати участь основні стейкхолдери з обов'язковим урахуванням думки студентського активу;

- планомірні науково-методичні дослідження членів проєктної групи щодо вихідного рівня підготовленості студентів до навчання в магістратурі, ефективності формування загальних і фахових компетентностей майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Вважаємо, що ці дослідження необхідно оприлюднювати у фахових виданнях, завдяки чому буде виконуватися одна з акредитаційних вимог щодо кадрового забезпечення освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми;

- порівняльне вивчення ефективних систем діяльності педагогів закладів вищої освіти, націленість на формування в магістрантів елементів авторської системи діяльності викладача закладу вищої освіти. Застосування одного з методів акмеології, на наше переконання, є необхідним для поступового формування елементів авторської системи діяльності майбутнього педагога закладу вищої освіти. Важливо, щоб викладачі демонстрували значну різноманітність форм і методів навчання. Такий підхід полегшить і прискорить формування авторської методичної системи, що сприятиме більш ефективній адаптації викладача-початківця;

– демонстрацію викладачами активної взаємодії зі студентами як експертів, «тренерів», консультантів, фасилітаторів на основі переважного застосування активних та інтерактивних форм і методів навчання, тренінгових студій із техніки коучингу, менторства, фасилітації;

– урахування рівня підготовленості студента до навчання в магістратурі, розроблення й виконання індивідуальних програм підготовки студентів;

– фокусування на актуальних рекомендаціях і визнаних ефективних практиках Європейського освітнього простору. Так, в умовах глобалізації світового освітнього простору стає можливим спостереження за змінами в освітніх практиках, залучення в освітній процес нових програм, а також участь у міжнародних стажуваннях.

Виділені детермінанти вказують на шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Під час перегляду освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» проєктна група керувалася цими детермінантами. Розроблена освітньо-професійна програма передбачає комплексне оволодіння компетентностями з різних сфер професійної діяльності педагога закладу вищої освіти, які інтегрують досягнення педагогіки, освітнього менеджменту, педагогічної психології, акмеології, андрагогіки та публічної діяльності, що підкреслює націленість програми на підготовку нової генерації дієвих та ефективних педагогів закладів вищої освіти, здатних до інноваційної, пошуково-дослідницької діяльності, до здійснення необхідних країні реформ у галузі освіти. Освітньо-професійна програма відповідає Стратегії розвитку Запорізького національного університету на 2018–2022 рр.

Проєктна група вважала за доцільне доповнити перелік фахових (спеціальних) компетентностей, поданих у Стандарті вищої освіти України [17], такими компетентностями: а) здатністю здійснювати науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти; б) здатністю планувати та виконувати наукові дослідження в галузі освітніх, педагогічних наук із дотриманням академічної доброчесності; в) здатністю до планування, організації різноманітних видів навчання під час проведення аудиторних занять у закладі вищої освіти; г) здатністю до оволодіння знаннями та практичними вміннями із застосування різновиду навчальних форм і методів у практиці викладання в закладах вищої освіти.

На кафедрі педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету затверджено комплексну тему наукових досліджень «Психолого-педагогічні засади формування і розвитку компетентностей суб'єктів освітнього простору в умовах євроінтеграції», у межах якої члени проєктної групи освітньо-про-

фесійної програми «Педагогіка вищої школи» проводять дослідження, пов'язані з професійною підготовкою фахівців за цією освітньо-професійною програмою.

Магістерська підготовка педагогів закладів вищої освіти в межах освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» повинна орієнтуватися на цифрове освітнє середовище, у якому доведеться працювати майбутньому магістрові. З огляду на значну диференціацію магістрантів за рівнями сформованості цифрової компетентності для кожного з них була складена відповідна індивідуальна програма її розвитку. У першому семестрі викладачі, згідно із цими програмами, проводили консультації зі студентами, також до реалізації програм були залучені магістранти з високим рівнем сформованості цифрової компетентності. Під час вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Методологія науково-педагогічних досліджень», «Формування змісту навчання, ОПП підготовки фахівця, інформаційна база освітньої та професійної підготовки», «Інтерактивні методи навчання у вищій школі», «Педагогічні технології в системі освіти» тощо у студентів не просто формуються знання про основні принципи використання цифрових технологій у професійній діяльності, вони знайомляться з низкою вебсервісів і додатків (блогами, Вікі, сервісами обміну мультимедіа, підкастингом), комп'ютерними програмами, цифровими комплексами, які широко використовуються в освіті. Навчання в умовах пандемії COVID-19 показало, що особливу увагу необхідно приділити застосуванню платформ дистанційного навчання, особливостям наповнення їх контентом, етапам і видам педагогічної підтримки студентів у процесі онлайн-навчання.

Висновки. Унаслідок дослідження виділено детермінанти, орієнтація на які сприяє більш ефективній магістерській підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Ці детермінанти враховано у процесі визначення шляхів модернізації магістерської підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору. Це, зокрема, такі детермінанти: 1) забезпечення гнучкості й варіативності освітньо-професійної програми, силабусів і робочих програм, змісту дисциплін; 2) здійснення планомірних науково-методичних досліджень членами проєктної групи щодо вихідного рівня підготовленості студентів до навчання в магістратурі, ефективності формування загальних і фахових компетентностей майбутніх педагогів закладів вищої освіти; 3) порівняльне вивчення ефективних систем діяльності педагогів закладів вищої освіти, націленість на формування в магістрантів елементів авторської системи діяльності викладача закладу вищої освіти; 4) демонстрація

викладачами активної взаємодії зі студентами як експертів, «тренерів», консультантів, фасилітаторів; 5) урахування рівня підготовленості студента до навчання в магістратурі, розроблення та виконання індивідуальних програм підготовки студентів; 6) фокусування на актуальних рекомендаціях і визнаних ефективних практиках Європейського освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в порівняльному вивченні освітньо-професійних програм «Педагогіка вищої школи» різних закладів вищої освіти, а також у визначенні найбільш ефективних форм, методів і засобів навчання за цими програмами та ефективної ресурсної бази цифровізації освітнього простору університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батечко Н. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2016. 669 с.
2. Бацуровська І. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2018. 644 с.
3. Вітвицька С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2011. 44 с.
4. Гура О. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. 40 с.
5. Дарманська І., Суховірський О. Педагогічні умови ефективної підготовки студентів магістратури. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2021. Вип. 2(135). С. 52–59.
6. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Іваницький О. Інноваційні технології навчання фізики : навчальний посібник. Запоріжжя : Диво, 2007. 99 с.
9. Іваницький О. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 185. С. 29–33.
10. Кайдалова Л., Науменко Н. Напрями вдосконалення методик викладання навчальних дисциплін магістрам освітніх, педагогічних наук. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. Вип. 2. С. 59–69.
11. Ковальчук В. Інформатизація освіти як основа модернізації фахової підготовки сучасного вчителя. *Молодь і ринок*. 2014. Вип. 9. С. 14–18.
12. Кравченко В. Модернізація професійної підготовки викладачів школи в умовах магістратури: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016. 437 с.
13. Лебедик Л. Проектування форм педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2018. Вип. 8(177). С. 25–28.
14. Мирончук Н. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2018. № 3. Vol. 6. P. 99–103.
15. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf.
16. Салига Н. Формування методичної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти на етапі професійної підготовки. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. Вип. 23. С. 116–120.
17. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки». Ступінь вищої освіти «магістр». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
18. Ivanytsky O. Acmeological formation of professional competence of future Teachers of natural subjects in terms of problem-contextual education. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century / A. Bessarab, M. Diachenko, Jan Grzesiak, O. Ivanytsky, etc.* Lviv ; Toruń : Liha-Pres, 2019. P. 68–88.

19. Knobel M. Sustaining Quality and Massification: Is It Possible?. *International higher education*. 2015. № 80. P. 9–10. URL: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6136>.
20. Logvinova O., Vittenbek V., Ivanova G. Pedagogical education for future University Teachers: determinants of effective implementation. *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2020. № 3. С. 60–66.

REFERENCES

1. Batechko, N. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of training high school teachers in the master's program]. *Doctor's thesis*. Kyiv: National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
2. Batsurovska, I. (2018). Teoretychni i metodychni zasady osvithno-naukovoï pidhotovky mahistriv v umovakh masovykh vidkrytykh dystantsiinykh kursiv [Theoretical and methodological principles of educational and scientific training of masters in terms of mass open distance courses]. *Doctor's thesis*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after Ivan Franko [in Ukrainian].
3. Vitvytska, S. (2011). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodological principles of pedagogical training of masters in terms of higher education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Zhytomyr: Ivan Franko Zhytomyr State University [in Ukrainian].
4. Hura, O. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological bases of formation of psychological and pedagogical competence of the teacher of higher educational institution in the conditions of a magistracy]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Darmanska, I., Sukhovirskyi, O. (2021). Pedahohichni umovy efektyvnoi pidhotovky studentiv mahistratury [Pedagogical conditions of effective training of master's students]. *Naukovyi visnyk Pivdenonoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky*, issue 2(135), pp. 52–59 [in Ukrainian].
6. Verkhovna Rada of Ukraine (2014). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
7. Verkhovna Rada of Ukraine (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Ivanytskyi, O. (2007). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia fizyky: navchalnyi posibnyk [Innovative technologies of teaching physics: tutorial]*. Zaporizhzhia: Divo [in Ukrainian].
9. Ivanytskyi, O. (2020). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizyky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of digital competence of the future teacher of physics in the process of professional training]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii "Pedahohichni nauky" – Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences"*, issue 185, pp. 29–33 [in Ukrainian].
10. Kaidalova, L., Naumenko, N. (2021). Napriamy vdoskonalennia metodyk vykladannia navchalnykh dystsyplin mahistram osvithnykh, pedahohichnykh nauk [Directions of improvement of methods of teaching disciplines to masters of educational, pedagogical sciences]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy – Theory and practice of social systems management*, issue 2, pp. 59–69 [in Ukrainian].
11. Kovalchuk, V. (2014). Informatyzatsiia osvity yak osnova modernizatsii fakhovoi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Informatization of education as a basis for modernization of professional training of modern teachers]. *Molod i rynek – Youth and the market*, issue 9, pp. 14–18 [in Ukrainian].
12. Kravchenko, V. (2016). *Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky vykladachiv shkoly v umovakh mahistratury: teoriia i praktyka: monohrafiia [Modernization of professional training of school teachers in the conditions of a magistracy: theory and practice: monograph]*. Zaporizhzhia: Classical Private University [in Ukrainian].
13. Lebedyk, L. (2018). Proektuvannia form pedahohichnoi pidhotovky maibutnykh vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Design of forms of pedagogical training of future teachers of higher school in the conditions of a magistracy]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, issue 8(177), pp. 25–28 [in Ukrainian].

14. Myronchuk, N. (2018). Osoblyvosti zmistu pidhotovky mahistriv spetsialnosti 011 “Osvitni, pedahohichni nauky” (“Pedahohika vyshchoi shkoly”) v Ukraini [Peculiarities of the content of training masters in the specialty 011 “Educational, pedagogical sciences” (“Pedagogy of higher school”) in Ukraine]. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, no. 3, vol. 6, pp. 99–103 [in Ukrainian].
15. Profesiynyi standart na hrupu profesii “Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity” [Professional standard for the group of professions “Teachers of higher education institutions”]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf [in Ukrainian].
16. Salyha, N. (2020). Formuvannia metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity na etapi profesiinoi pidhotovky [Formation of methodical culture of future teachers of higher education institutions at the stage of professional training]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, issue 23, pp. 116–120 [in Ukrainian].
17. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Spetsialnist 011 “Osvitni, pedahohichni nauky”. Stupin vyshchoi osvity “mahistr” [Standard of higher education of Ukraine. Specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”. Master’s degree]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzhenni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
18. Ivanytsky, O. (2019). Acmeological formation of professional competence of future Teachers of natural subjects in terms of problem-contextual education. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century*. Lviv; Toruń: Liha-Pres, pp. 68–88 [in English].
19. Knobel, M. (2015). Sustaining Quality and Massification: Is It Possible?. *International higher education*, no. 80, pp. 9–10. Retrieved from: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6136> [in English].
20. Logvinova, O., Vittenbek, V., Ivanova, G. (2020). Pedagogical education for future University Teachers: determinants of effective implementation. *Vestnik Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Nizhneartovsk State University*, no. 3, pp. 60–66 [in English].

UDC 378.021.08
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-10>

TRAINING OF FUTURE UNDERGRADUATE TRANSLATORS IN CHINESE UNIVERSITIES UNDER PEDAGOGICAL CONDITIONS

Liu Yanshi

Postgraduate Student

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

Nauki ave., 9A, Kharkiv, Ukraine;

School of Foreign Languages, Sichuan University of Arts and Science

orcid.org/0000-0002-6588-8325

936533660@qq.com

Key words: *training translators, undergraduate education, language service, features, trends.*

The article deals with the current situation of undergraduate translators' education in Chinese universities. For over 15 years, the scale of training bachelor-translators is expanding increasingly in Chinese institutions of higher educations. The quality and assessment of translators' training at different levels are concerned by the Ministry of Education of China. The main differences among the four documents promulgated by the educational authorities, are identified from the perspective of teaching objectives and teaching specification under pedagogical conditions. A clear and overall look at the historical stages of translation in China is taken and the development of translation discipline is reviewed in general.

The article covers the features of building and improving the translation courses and the translator's training, education focus, widespread domestic managements. With a series of documents issued by the authorities, translation education is more standardized at levels. Standards for students' training are based on national standards and mainly meet the requirements of education and society. Sixteen universities in western China are taken as an exemplar to observe their pedagogical training models. The analysis of educational concepts, teaching aims of core courses, syllabus of translators training, pedagogical equipment, practical teaching model and the orientation of bachelor-translators' career are conducted in detail. Through the questionnaire investigation analysis, the features of undergraduate translators are shown from the viewpoints of supplies of talents and the trends of future translators' training, to enhance the translators' training quality to meet the social needs in job market.

The article is aimed at the competencies of bachelor-translators at the level of theoretical material, the formation level of professionally-oriented design skills and the level of motivation to the professional activity. In terms of educational conditions, learning objectives, specifics of training, selection of teaching staff, quality assurance system, qualitative and quantitative requirements are sorted out to improve the translation quality. The translation scales and the exact criterion are elaborated on to promote the translation teaching and assess the accurate competence of learners at undergraduate or intermediate level.

The article concludes three factors as society, profession and discipline formulate the aims and outcomes in the formation of professional competencies. The demands for the language services are on the increase. Bachelor-translators' training is just the fundamental. The further research will be studying self and peer assessment, key elements in training evaluation in the social and institutional settings.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ БАКАЛАВРАТУ В КИТАЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ У ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВАХ

Лю Янші

аспірант

Харківський національний економічний університет

імені Семена Кузнеця

просп. Науки, 9А, Харків, Україна;

Школа іноземних мов, Університет мистецтв і науки Сичуані

orcid.org/0000-0002-6588-8325

936533660@qq.com

Ключові слова: *підготовка перекладачів, вища освіта, мовне обслуговування, особливості, тенденції.*

У статті розглядається сучасний стан навчання перекладачів у китайських університетах. Понад 15 років масштаби підготовки бакалаврів-перекладачів все більше розширюються у китайських вищих навчальних закладах. Якістю та оцінкою підготовки перекладачів на різних рівнях займається Міністерство освіти Китаю. Визначено основні відмінності між чотирма документами, оприлюдненими органами управління освітою, з погляду цілей навчання та специфікації навчання в педагогічних умовах. Наведено чіткий і загальний погляд на історичні етапи перекладу в Китаї та розглянуто розвиток перекладацької дисципліни загалом.

У статті висвітлюються особливості побудови та вдосконалення перекладацьких курсів та підготовки перекладача, спрямованість освіти, поширеність вітчизняного менеджменту. Завдяки серії документів, виданих владою, перекладацька освіта більш стандартизована на рівнях. Стандарти підготовки студентів базуються на національних стандартах і в основному відповідають вимогам освіти та суспільства. Шістнадцять університетів західного Китаю беруться за приклад для спостереження за їхніми моделями педагогічної підготовки. Детально проведено аналіз освітніх концепцій, цілей навчання основних курсів, програми підготовки перекладачів, педагогічного обладнання, моделі практичного навчання та орієнтації кар'єри бакалавра-перекладача. За допомогою аналізу анкетного дослідження показані особливості перекладачів-бакалаврів з погляду запасів талантів та тенденцій підготовки майбутніх перекладачів, щоб підвищити якість підготовки перекладачів для задоволення соціальних потреб ринку праці.

Стаття спрямована на визначення компетенцій бакалаврів-перекладачів на рівні теоретичного матеріалу, сформованості професійно-орієнтованих дизайнерських навичок та рівня мотивації до професійної діяльності. З погляду умов навчання, цілей навчання, специфіки підготовки, підбору педагогічних кадрів, системи забезпечення якості, якісні та кількісні вимоги розбираються для підвищення якості перекладу. Шкали перекладу та точний критерій розроблено, щоби сприяти викладанню перекладу та оцінити точну компетентність студентів на рівні бакалавра та середнього. У статті зроблено висновок про три чинники, такі як суспільство, професія та дисципліна, що формують цілі та результати у формуванні професійних компетенцій. Попит на мовні послуги зростає. Підготовка бакалаврів-перекладачів є лише фундаментальною. Подальшим дослідженням буде вивчення самооцінки та оцінювання однолітків, ключових елементів оцінки навчання в соціальних та інституційних умовах.

Problem statement. Training translators is one of the most active topics in translation teaching today. Over one decade, the Chinese translation industry has

been growing rapidly, and the discipline of translation commenced at its higher education training for bachelor's and master's degree. In 2006, the Ministry of

Education of the People's Republic of China approved three universities to offer undergraduate translation training programs. Until April 2020, 283 Chinese universities are entitled to enroll students and offer a bachelor's degree in translation and interpreting. Translation education in China has entered a stage of large-scale development, especially along with the building of the global community of shared future. The scale of training bachelor's translators is increasing a lot but the problem behind it arises which needs to be focused on from the pedagogical perspective.

The purpose of the article is to an analysis of its current situation and trends, which may enhance the translators' training quality to meet the social needs in job market.

Presentation of the main research material.

Each Chinese higher education institution that prepares bachelor's degrees in translation is tasked with how to implement regulatory requirements and formulate appropriate measures to improve the training system that meets the needs of the language service industry and China's international development strategy. However, the training in each university does not present its unique feature in some aspects. Actually

heterogeneous development in training is likely to better adapt to the labour market [8].

Four documents (*See Table 1*) are issued successively to guide the education for undergraduate translation programs: "Catalogue and introduction of undergraduate majors in general colleges and universities"[2]; "Requirements for translation training for undergraduate programs in higher education" [1]; "National standards for teaching quality of foreign languages and literature" [7]; "Teaching guide for foreign language and literature majors in general colleges and universities: for undergraduate translation major" [5]. All are released to ensure the improvement of teaching and training quality in translation.

In the training objective and specification, the descriptions of four documents is becoming more concrete, in terms of training requirements which all cover knowledge (bilingual, encyclopedia), abilities (cross-cultural competence, translation abilities and skills) and literacy (professional ethic, intelligence, attainments, etc.). In the long term, the development of translation discipline goes rapid with the effective directions of management and translators' training is oriented with the location of regional economy.

Table 1

Four documents for undergraduate education in translation program

Catalogue and introduction of undergraduate majors in general colleges and universities (2012)	Training objective	To cultivate general-purpose translation talents with both political integrity and talent, innovative consciousness and international vision, who can be competent for translation, interpretation or other <i>cross-cultural</i> exchanges with general difficulties in foreign affairs, business, education, culture, science and technology, military and other fields, and can become a new force in the "go out" strategy of national philosophy and social sciences and introducing international advanced technology and culture.
	Training specifications	Learn and master the basic knowledge of language and translation, accept the training of language skills and language knowledge in Chinese and foreign languages, master the basic skills of <i>cross-cultural</i> communication and translation between Chinese language and foreign language and have the basic ability of translation. (2) Understand the theoretical frontier and application prospect of translation studies, understand the industry needs and development trends for translation major. (3) Be familiar with national guidelines, policies and regulations, and have strong critical thinking ability, practical work ability and certain scientific research ability.
Requirements for translation training for undergraduate programs in higher education (2012)	Training objectives	To cultivate versatile translation professionals with both ability and political integrity and broad international vision. Graduates should master relevant working languages, have strong logical thinking ability, broad knowledge, high <i>cross-cultural</i> communication quality and good professional ethics, understand Chinese and foreign social culture, be familiar with basic translation theories, better master professional skills of interpretation and translation, skillfully use translation tools, and understand the operation process of translation and related industries, and have strong independent thinking ability, working ability and communication and coordination ability. Graduates are competent for translation, interpretation or other <i>cross-cultural</i> exchanges with general difficulties in foreign affairs, economy and trade, education, culture, science and technology, military and other fields.
	Training specifications	Own the necessary bilingual language knowledge and ability to engage in bilingual conversion activities. (2) Have the basic skills of interpreting and translation and the basic knowledge of translation theory, have an international perspective, be familiar with Chinese and foreign cultures, understand the knowledge of various industries related to translation. (3) Have good professional ethics, have a strong sense of innovation and certain innovation ability, and have a strong ability of team cooperation.
	Training objectives	To cultivate foreign language majors and compound foreign talents with good comprehensive quality, solid basic foreign language skills and professional knowledge and ability, master relevant professional knowledge, and meet the needs of China's foreign exchange, national and local economic and social development, various foreign-related industries, foreign language education and academic research.

Table 1 (continuance)

National standards for teaching quality of foreign languages and literature (2018)	Training specifications	Have correct world outlook, outlook on life and values, good moral quality, Chinese feelings and international vision, sense of social responsibility, humanistic and scientific literacy, cooperative spirit, innovative spirit and discipline literacy. (2) Master the foreign language, literature, country and regional knowledge, be familiar with Chinese language and culture, understand relevant professional knowledge and basic knowledge of humanities, social sciences and natural sciences, and form an interdisciplinary knowledge structure. (3) Have foreign language application ability, literary appreciation ability, <i>cross-cultural ability</i> , speculative ability, as well as certain research ability, innovation ability, information technology application ability, autonomous learning ability and practical ability.
Teaching guide for foreign language and literature majors in general colleges and universities: f or undergraduate translation major (2020)	Training objectives	To cultivate students with good comprehensive quality and professional ethics, profound humanistic quality, solid basic English Chinese bilingual skills, strong <i>cross-cultural competence</i> , solid translation professional knowledge, rich encyclopedia knowledge and necessary relevant professional knowledge, proficient in translation methods and skills, and can meet the needs of national and local construction and social development Compound talents who can be competent for language services such as interpretation and translation in various industries and international exchanges.
	Training Specifications	Have a correct outlook on world, life and values, good moral quality, with Chinese feelings and international vision, sense of social responsibility, humanistic and scientific literacy, cooperative and innovative spirits, and discipline literacy. (2) Master the basic knowledge of English language, literature and culture, understand the history of English speaking countries and the basic situation of contemporary society, be familiar with the knowledge of Chinese language and culture, understand the differences between English and Chinese languages and Chinese and Western cultures, understand China's national conditions and international situation, master the basic translation theories, and skillfully use the skills and strategies of interpreting and translation, master a wide range of basic knowledge of humanities, social and natural sciences. (3) Have good bilingual application ability, translation ability, <i>cross-cultural competence</i> and preliminary translation research ability, be proficient in information technology and translation tools, have good speculative ability, lifelong learning ability, practical ability, innovation and entrepreneurship ability, and have a certain ability to use a second foreign language.

- **Features of undergraduate translators training.** Professional standards of student training are based on national standards and mainly meet the requirements of education and society. "National standards" released in 2018 is the basis for the reception, construction and assessment of the quality of foreign language skills. "Teaching guide" in 2020 sets a blueprint for all undergraduate education in translation and interpreting with detailed syllabus including teaching plan in courses, teaching assessment, pedagogic conditions in facilities, information resources, practical teaching, funds input and quality guarantee mechanism under the management supervision.

- **Educational focus** The purpose of education training is to develop translation as a major with some quality, to develop basic foreign language skills and acquire professional knowledge and skills, to adapt to intercultural communication, to focus on the social-economic development of industries related to foreign languages and research needs. The curricula must be developed to meet the needs of society and reflect the orientation and characteristics of each university.

The requirements for basic courses include: foreign language courses in listening, reading, oral and writ-

ten skills, modern and classic Chinese, advanced Chinese writing, introduction to translation, foreign language-Chinese translation, applied translation, etc. and teaching contents cover foreign languages and their cultures, Chinese culture, international literature and intercultural communication under the language pair.

In the aspect of knowledge, the talent training is required as follows: good master of foreign languages and literature, Chinese language and culture, relevant professional knowledge and basic knowledge in the humanities, social sciences and natural sciences, with creative interdisciplinary knowledge and professional characteristics.

- **Domestic arrangements** As far as cultivating skills are concerned, 17 translation programs of higher education institutions in Sichuan province, southwest China, state the competences contain the use of foreign languages, literature appreciation, intercultural communication and philosophical abilities, as well as certain abilities of research, innovation, information technology, independent study and practical skills. It seems to be all-inclusive but some characteristics aren't probably emphasized in actual teaching implementation, without a feasible teaching training model [4].

Currently, 16 universities have had their own qualified graduates. According to “National standards”, the total credits are stipulated from 150 to 180, and the total class hours are from 2400-2900. With the release of “Teaching guide”, the translation talent training plan has to be revised accordingly. The total credits in the newly revised plan of all Chinese universities in Sichuan are deduced from over 180 to about 160. What’s more, the general basic courses account for 30% of all, professional core courses 40%, classified elective courses 15%, and the practical teaching links 15%. The results of training change will be given evidence in the future’s employment.

For each university offering undergraduate degree programme of translation, the characteristics are highlighted in the terms of curriculum designs, localities and objectives of talents training. Based on the investigation of 17 different universities, southwest China, the priority in each programme is given as follows: e.g. Southwest Jiao Tong University emphasizes the courses of translation on railway transport; Leshan Normal University stresses the talents training of tourist language service; Neijiang Normal University sets up a model of certificate-centred professional training; Sichuan University of Arts and Science enhance the talents on its local Ba culture spreading.

– **Supplies of talents** In the translation talents planning, every programme in translation aims to demand the needs of local society and beyond.

The application-oriented type of the undergraduates are centred in theoretical learning and practical internship. It is possible to distinguish the following competencies of students which should be formed: the level of theoretical material; the formation level of professionally-oriented design skills; the level of motivation to the professional activity.

The standard sets requirements for the quality of training: to have the right worldview, outlook on life and values, moral qualities, Chinese feelings and international vision, social responsibility, humanitarian and scientific literacy, spirit of cooperation, spirit of innovation and literacy of discipline. The standard puts forward qualitative and quantitative requirements in terms of educational conditions, learning objectives, specifics of training, selection of teaching staff, quality assurance system.

Translating is an intercultural and inter-language mediating activity. Translation strategies refer to the skills, methods or actions applied in solving problems or improving translating effects in the study and practice of translating [3]. The English ability of Chinese learners and users of English is defined by three stages. Here (*See Table 2*) are the scales of intermediate stage (Level 5–6) for assessing translation competence [6]. To improve the translation quality, learners at undergraduate or intermediate level must know the translation scales and master the exact criterion so that they’ll assess his accurate competence with real world needs.

Table 2

Self-assessment scale for translation ability at the 2nd stage

Scale	Inter-mediate	Abilities
Self-assessment	Level 5	I can translate commonly used short certificates and announcements, producing accurate and standard translations.
		I can translate simple texts describing scenes.
		I can translate schedules of campus activities.
		I can translate short essays or chapters of books related to society, culture, and learning.
		I can clarify the translation purposes, probing into the meanings of words with the use of reference books and cyber resources in the pre-translation stage.
		I can add proper words according to English grammar rules, ensuring the completeness of grammar structures in my translations.
		I can revise improper wording and grammatical mistakes by consulting reference books or cyber resources in the post-translation stage.
	Level 6	I can translate news reports in my field, conveying the main ideas and using correct key words.
		I can translate short popular science articles, conveying the key information coherently and accurately.
		I can translate short descriptive texts completely and clearly.
		I can translate simple directions for operation of household appliances, producing concise, coherent, and readable translations.
		I can translate short job applications, letters of recommendation, and invitations, accurately conveying the key information.
		I can use translation skills such as omission and combination to avoid repetition in the original.
		I can use compound sentences, non-finite verb phrases, prepositional phrases to render modifier structures.
I can add conjunctions or other words and phrases in my translations to indicate logical connections according to customary English sentence patterns.		

– **Trends of future translators' training.**

The trends of future translators' training are still in great demand. More and more Chinese students are willing to contribute the language service in international communities under the Belt and Road Initiative. Due to Covid-19 pandemic, the demands for the language service are very essential. Translation as profession is involved in taking the diversity of practices, situations and environments into account.

Universities should provide rooms with chairs and tables, and facilities with free access to Internet where students can carry out translation tasks. The internationalization is another trend affecting tertiary teaching and learning in direction of translating. Periods abroad have a positive impact on students' competence to find employment. Translation could be an agent of conservation since intercultural competence for translators begins with their own culture, which is practically impossible without direct contact with other cultures.

It is noted that a positive aspect in the future translators training is a clear orientation of the learning

process on practical tasks that students will face. The contents of curricula in translation major also meet the needs of the international labor market in globalization process. The advantage of practical classes and a relatively low percentage of theoretical disciplines, their optimal coordination, the professional experience of the teaching staff of translators provide students with chances in the labor market.

Conclusions. Within translators training at the undergraduate level, universities compliance with national standards and establish specific quantitative and qualitative index systems responsive to the real conditions. Such three factors as society, profession and discipline may formulate the aims and outcomes in the formation of professional competencies. This study on bachelor translators training may be the fundamental to the higher level of master's training. It's improbable to propose one-size-fits-all solutions to the problems in translator training. Our further research will be studying self and peer assessment, key elements in training evaluation in the social and institutional settings.

BIBLIOGRAPHY

1. Китайський національний комітет освіти ВТІ. Вимоги до підготовки перекладачів для бакалаврських програм у вищій школі (пробна версія). Пекін: Преса для викладання та дослідження іноземних мов. 2012. [in Chinese]
2. Департамент вищої освіти Міністерства освіти. Каталог та впровадження бакалаврських спеціальностей у загальноосвітніх коледжах та університетах. Пекін: Китайська преса про вищу освіту, 2012. С. 117. [in Chinese]
3. Келлі, Дороти А. (2014). Посібник для тренерів-перекладачів: посібник з рефлексійної практики. Лондон і Нью-Йорк: Routledge. 2014. [in English]
4. Кравченко, Г. Ю. & Лю Янші. Підготовка перекладачів-бакалаврів у вищих навчальних закладах Китаю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Вип. 2020. №. 67. С.162–173. [in Ukrainian]
5. Національний консультативний комітет з питань викладання англійської мови для спеціалістів вищої освіти при Міністерстві освіти. Навчальний посібник для спеціальностей іноземної мови та літератури в університетах: для бакалаврського перекладу. Пекін: Преса для викладання та дослідження іноземних мов, 2020. С. 25–46.
6. Орган національних екзаменів з питань освіти та Департамент управління інформаційною мовою Міністерства освіти Китайської Народної Республіки. 2018. Китайські стандарти володіння англійською мовою (GF 0018–2018). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/201807/t20180725_343689.html.
7. Національна консультативна рада з питань вищої освіти при Міністерстві освіти. Національні стандарти якості освіти у ступенях бакалавра у вищих навчальних закладах. Пекін: Китайська преса про вищу освіту. 2018. С. 90–95.
8. Ван Кефей. Курс розвитку перекладацької дисципліни в Новому Китаї. *Викладання та дослідження іноземних мов*. 2019. Вип. № 51(6), С. 819–824.

REFERENCES

1. China National Committee for BTE Education. (2012). *Requirements for translation training for undergraduate programs in higher education* (Trial implementation). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
2. Department of Higher Education under the Ministry of Education (2012). *Catalogue and introduction of undergraduate majors in general colleges and universities*. Beijing: Chinese Press on Higher Education, p. 117.
3. Kelly, Dorothy A. (2014). *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*. London & New York: Routledge.
4. Kravchenko, G. Yu. & Liu Yanshi (2020). Preparation of translators-bachelors in the Chinese institutions of higher education. *Problems of Engineering and Pedagogical Education*, Vol. 67, pp. 162–173.

5. National Advisory Committee on Teaching English Languages to Majors in Higher Education under the Ministry of Education (2020). *Teaching guide for foreign language and literature majors in universities: for undergraduate translation major*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, pp. 25–46.
6. National Education Examinations Authority and Department of Language Information Management, Ministry of Education of the People's Republic of China. (2018). *China's Standards of English Language Ability* (GF 0018–2018). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/201807/t20180725_343689.html.
7. The National Advisory Board of Higher Education under the Ministry of Education (2018). *National standards of quality of education in bachelor's degree in higher educational institutions*. Beijing: Chinese Press on Higher Education, pp. 90–95.
8. Wang Kefei (2019). The course of development of the translation discipline in New China. *Foreign Language Teaching and Research*, Vol. 51(06), pp. 819-824.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Поліщук Г. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов та методики їхнього навчання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченко, 1, Кропивницький, Кіровоградська область, Україна
orcid.org/0000-0002-9547-4949
lopotova@ukr.net*

Ключові слова:

*конфліктологічна
компетентність,
парадигмальні засади,
моделювання, майбутні
учителі іноземних мов,
концептуальна модель.*

У статті автором запропоновано розроблення концептуальної моделі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, оскільки на сучасному етапі розвитку науки та суспільства тема конфліктології набуває поширення у педагогіці з її подальшою практичною імплементацією в освітній процес. Метою роботи є виявлення причинно-наслідкових зв'язків між складовими частинами цілісної системи впливу на досліджуваний об'єкт на основі розробленої наукової концепції. Установлено, що головним завданням концепції є її ефективне формування для задоволення особистісних і суспільних потреб через професійну підготовку в закладах вищої освіти задля забезпечення майбутніх учителів іноземних мов знаннями з педагогічної конфліктології й актуалізація їхнього особистого досвіду для формування власної індивідуальної стратегії подолання конфліктів через оволодіння інноваційними технологіями розв'язання конфліктних ситуацій. Систематизовано перелік нормативних документів, що засвідчують концептуальне та правове підґрунтя формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. У статті запропоновано аналіз напрацювань сучасних дослідників щодо логіки педагогічного моделювання у науковій парадигмі. Визначено основні принципи процесу побудови моделей: адекватність, точність, універсальність, доцільна економічність. Детальний опис отримала авторська концептуальна модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Визначена блочна побудова моделі, а саме: методологічний блок, організаційний, технологічний, результативний. Проаналізоване змістовне наповнення кожного з блоків. Установлено зв'язки між визначеними блоками. Доведено, що розроблена концептуальна модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов сприятиме ефективній підготовці компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить йому в подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності.

CONCEPTUAL MODEL OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Polishchuk G. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Assistant Professor at the Department of Germanic Languages and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Kirovograd region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9547-4949
lopotova@ukr.net*

Key words: *conflictological competence, paradigmatic principles, modeling, future foreign language teachers, conceptual model.*

In the article, the author offers the development of a conceptual model of conflictological competence formation of future foreign language teachers in the process of professional training because at the present stage of science and society evolution the topic of conflictology becomes widespread in pedagogy with its further practical implementation in the educational process. This work aims to identify the cause-effect relationships between the components of a holistic influential system on the object of study based on the developed scientific concept. It has been established that the main task of the concept is its effective formation to meet personal and social needs through training in higher education institutions to provide future foreign language teachers with knowledge of pedagogical conflict and update their personal experience for the formation of individual strategy for overcoming conflicts through mastering innovative technologies for resolving conflict situations. The list of normative documents certifying the conceptual and legal basis for the conflictological competence formation of future foreign language teachers has been systematized. The article offers an analysis of the modern researchers' achievements on the pedagogical modeling logic in the scientific paradigm. The basic principles of the model building process – adequacy, accuracy, universality, expedient efficiency – have been determined. The author's conceptual model of conflictological competence formation of future foreign language teachers received a detailed description. The block construction of the model – methodological, organizational, technological and effective blocks – has been determined. A connection between the defined blocks has been established. It has been proved that the developed conceptual model of conflictological competence formation of future foreign language teachers will promote effective training of a competent specialist focused on continuous professional development and self-improvement, which will provide him or her with a high level of competitiveness and professional productivity.

Постановка проблеми. Складні соціально-економічні умови сучасного життя надають конфліктологічній проблематиці особливого значення в усіх галузях професійної підготовки, особливо в педагогічній освіті, якій притаманне зростання міжособистісних конфліктів, чим значно підсилюється актуальність формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, оскільки ознайомлення з теоретичними напрацюваннями сучасних дослідників (Г. Бережна [1], Є. Богданов [2], В. Зазикін [7], О. Денисов [5], В. Жуковський, Л. Скворцова [6], М. Кабачинський, О. Жук [9], Л. Мухіна [11],

І. Нікуліна, Н. Соловова [12] та ін.) і практикою здійснення навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти засвідчує низький рівень конфліктологічної культури, що призводить до підвищення рівня конфліктогенності педагогічного середовища в освітніх закладах. Отже, сучасна вища освіта повинна створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить йому в подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності, що не є можливим без формування у майбутніх фахівців

конфліктологічної компетентності, до формування якої виявляється неабиякий інтерес у сучасній науковій парадигмі.

У статті поставлено за мету розробити саме концептуальну модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, яка спрямована на виявлення причинно-наслідкових зв'язків між складовими частинами цілісної системи впливу на досліджуваній об'єкт на основі розробленої наукової концепції, головним завданням якої є її ефективне формування для задоволення особистісних і суспільних потреб через професійну підготовку в закладах вищої освіти задля забезпечення майбутніх учителів іноземних мов знаннями з педагогічної конфліктології й актуалізація їхнього особистого досвіду для формування власної індивідуальної стратегії подолання конфліктів через оволодіння інноваційними технологіями розв'язання конфліктних ситуацій, а також створення у процесі професійної підготовки відповідних педагогічних умов для формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Вважаємо, що широке використання педагогічного моделювання у системі вищої освіти пояснюється стрімкою зміною змісту підготовки, вимог до неї, а також необхідністю його глибокого усвідомлення в практиці роботи; ускладненням професійної діяльності фахівців, використанням інноваційних технологій та нових підходів у професійній підготовці студентів тощо, отже, моделювання як сучасний метод наукового дослідження й об'єктивна необхідність міцно увійшло у практику професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Проблеми використання різних моделей і моделювання у педагогічних дослідженнях присвячені наукові праці О. Землянської [8], К. Гнезділової, С. Касярум [4], Є. Лодатко [10], І. Сабатовської і Л. Кайдалової [13], А. Теплицької [14], Ю. Шапрана [15] та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Перш ніж перейти до створення концептуальної моделі формування конфліктологічної компетентності, доречним виявляється огляд нормативних документів, що втілюють та засвідчують концептуальне бачення формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, а саме Концепції: національного виховання студентської молоді (2009), реформування державної політики в інноваційній сфері (2012), національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), упровадження медіаосвіти в Україні (2016), розвитку охорони психічного

здоров'я в Україні на період до 2030 року (2017), Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року (2017), Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року (2017), розвитку педагогічної освіти (2018), розвитку громадянської освіти в Україні (2018), реформування інституту саморегулювання в Україні (2018), розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки (2018), реформування системи забезпечення населення культурними послугами (2019) та ін.

Вважаємо, що правова основа формування конфліктологічної компетентності закладена в Конституції України (1996), Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (2015), Національній стратегії у сфері прав людини (2015), Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки (2016), у Стандартах та керівних принципах забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2009), в Директиві Європарламенту «Про деякі аспекти медіації в цивільних та господарських спорах» (2008 р.), в Наказі Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» (2016 р.) тощо.

Конфліктологічну компетентність майбутніх учителів іноземних мов у роботі розглядаємо як інтегроване особистісне утворення, що базується на системі наукових знань про конфлікт, уміннях, практичному досвіді розв'язання конфлікту, які цілеспрямовано розвиваються у таких контекстах конфліктологічної підготовки закладу вищої освіти, як кроскультурний, комунікативний і внутрішньоособистісний.

Основним етапом у створенні концептуальної моделі дослідження є визначення її основних парадигмальних ідей як сукупності теоретичних і методологічних положень, що прийняті за зразок для вирішення певних дослідницьких завдань відповідно до сучасних нормативних документів і практичних засад функціонування закладів освіти. У роботі спираємося на основні ідеї гуманістично-розвивальної парадигми як створення умов для гармонійного розвитку індивідуальності кожного студента як неповторного й унікального явища, вітакультурної як зосередження уваги на використанні мови як інструменту збереження, передачі та генерування смислових конструктів різних культур, прийняття цивілізаційних відмін-

ностей різних культур і пошук згоди з ними і компетентнісної як формування системи компетентностей для ефективної життєдіяльності парадигм.

Використання концептуальних положень процесу формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачає уточнення основних етапів побудови її моделі. Пропонуємо короткий огляд напрацьованих сучасних дослідників, оскільки їхні погляди щодо логіки педагогічного моделювання різняться у науковій парадигмі. Отже, А. Теплицькою запропонована така послідовність: висунення ідеї, формулювання припущення про очікувані результати; вибір основних напрямів моделювання на основі аналізу попередніх освітніх моделей; побудова моделі відповідно до провідних ідей, цінностей, парадигм навчання; структуризація досліджуваного феномена, яка є основним ядром моделі; визначення основних його компонентів; конкретизація основних компонентів відповідно до критеріїв очікуваного результату; реалізація етапів методичної системи при неперервній діагностиці, аналізі та коректуванні моделювального педагогічного процесу [14, с. 186]. І. Сабатовська та Л. Кайдалова у процесі моделювання виділяють такі етапи: 1. Занурення у проблему побудови моделі. Визначаються функції об'єкта, який аналізується (моделюється), його місце і роль у системі освіти; 2. Побудова системи наскрізних компонентів структури об'єкта, що вивчається, яка має максимальну функціональну повноту (формулюються критерії, проводяться контрольні заходи з перевірки повноти даних структурних компонентів); 3. Із виокремлених раніше наскрізних компонентів знаходиться мінімально допустимий набір базових (статистичних) складових частин, які мають функціональну повноту. Установлення різних взаємозв'язків компонентів системи (логічних, функціональних, семантичних, технологічних тощо); 4. Розроблення моделі динаміки об'єкта вивчення [13]. Автори пропонують проводити розроблення моделі динаміки об'єкта вивчення на основі теоретичного й емпіричного вивчення об'єкта, коли встановлюються відомі щодо об'єкта дані (історичні, статистичні, емпіричні тощо), потім формуються проблеми, які визначають завдання і, відповідно, конкретний предмет моделювання; а також визначення закономірностей функціонування системи, яка містить необхідні оптимальні параметри, що описували її поведінку й параметри управління; деякі з цих параметрів можуть набрати невизначених значень; визначаються закономірності динаміки вимірювання, самоорганізації або розвитку системи в умовах її функціонування; установлюється причинно-наслідковий зв'язок між поведінкою системи і характером керуючого; описуються й

аналізуються умови невизначеності функціонування об'єкта, що моделюється [13, с. 32–33].

Звідси випливає, що побудова моделі є складним процесом, який включає: аналіз основних напрямів моделювання; постановку мети, визначення методологічних засад, принципів дослідження; структуризацію досліджуваного феномена, визначення його компонентів і критеріїв; установлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами системи; визначення педагогічних умов і етапів дослідження; методично-технологічне забезпечення освітнього процесу; отриманий результат дослідження.

Приймаємо думку дослідників, що у процесі побудови моделей дослідник повинен слідувати певним принципам, таким як: *адекватність*, тобто відповідність моделі вихідній реальній системі та облік найбільш важливих якостей, зв'язків і характеристик; *точність*, тобто ступінь збігу отриманих у процесі моделювання результатів із задалегідь установленими, бажаними; *універсальність*, тобто пристосування моделі до аналізу низки однотипних систем в одному або декількох режимах функціонування; *доцільна економічність*, тобто точність отриманих результатів і спільність рішення завдання повинні корелювати з витратами на моделювання [3, с. 65].

Враховуючи запропоновані науковцями принципи, розроблена нами концептуальна модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов має блочну побудову (методологічний, організаційний, технологічний, результативний блоки) та зв'язки між виділеними блоками. Проаналізуємо елементи методологічного блоку моделі:

1) мета – формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов;

2) парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (гуманістично-розвивальна, вітакультурна і компетентнісна парадигми);

3) методологічні підходи, а саме: гуманістичний, аксіологічний, системний, компетентнісний, середовищний, особистісно-діяльнісний, комунікативний, стратегічно-конфліктологічний, які слугують основою виокремлення принципів формування конфліктологічної компетентності, а саме:

4) гуманізації; толерантності; розв'язання конфлікту як цілісного явища; поєднання теорії і практики в конфліктологічній складовій частині професійної підготовки; вплив середовища на подолання педагогічних конфліктів; урахування індивідуальних, вікових, гендерних та інших особливостей учасників конфлікту; діалогізація у взаєминах учасників освітнього процесу на противагу взаємозапереченню й байдужості; співробітництво в профілактиці та подоланні конфліктів.

У моделі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов складовими частинами організаційного блоку визначено:

1) причини конфліктів у ЗВО: соціально-економічні, що пов'язані з економічним становищем країни і закладу вищої освіти, соціальним статусом викладачів і студентів; соціально-психологічні – психологічна втома і нервові перевантаження, конкуренція, відсутність згуртованості в колективі тощо; психологічні – відмінності інтересів, цінностей, поглядів, характерів і темпераментів студентів; небажання або нездатність зрозуміти іншого, нетактовність у спілкуванні, завищена або занижена самооцінка; організаційно-педагогічні – недоліки в організації студентами й викладачами освітньої діяльності, низький рівень конфліктологічної культури, недосконалість методів, стратегій і тактик запобігання та розв'язання конфліктів);

2) етапи конфліктологічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: теоретичний (формування міждисциплінарних знань про конфлікт, світоглядних орієнтацій, життєвих цінностей, моральних норм і принципів), теоретико-прикладний (застосування відомих стратегій і тактик розв'язання конфліктів, формування навичок щодо попередження деструктивного розвитку конфлікту), практичний (формування індивідуальної стратегії поведінки в конфлікті, здатність прогнозувати й аналізувати реальні конфлікти);

3) контексти конфліктологічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: кроскультурний (розвиток культурної свідомості – здатності в контактах з іншою культурою зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності; відбір релевантних зразків поведінки в конкретних ситуаціях – здатність знайти спільну мову з представниками різних культур, світоглядів, релігій; вміння оцінювати власний досвід у конфліктній ситуації та використовувати його в майбутній професійній діяльності тощо), комунікативний (процес обміну різною інформацією за допомогою мовних засобів рідної та іноземної мови під час розв'язання конфліктних ситуацій з метою досягнення між партнерами взаєморозуміння відповідно до визначених правил і норм спілкування) і внутрішньо-особистісний (формуванням якостей особистості, які є віддзеркаленням конфліктологічної культури майбутніх учителів іноземної мови);

4) педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки: психолого-педагогічні (трансформація соціально-значущих цінностей у конкретні гуманістичні ціннісні пріоритети особистості, формування моральних якостей майбутніх учителів іноземних мов; розвиток рефлексивної педагогічної пози-

ції студентів у процесі розв'язання педагогічних конфліктів); дидактичні (розширення конфліктологічних знань студентів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін; організація співробітництва у процесі діалогізації освітнього процесу); організаційно-педагогічні (уключення в процес професійної підготовки ситуаційного навчання конфліктологічного спрямування; використання медіаторства як сучасної технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов; розвиток умінь і навичок профілактики і попередження булінгу серед молоді).

Технологічний блок моделі представлено такими складниками, як: стадії конфлікту; основні стилі (стратегії) урегулювання конфліктів; сучасні технології подолання конфліктів; методи формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов; форми організації навчання; етапи впровадження експериментальної програми розвитку компетентності майбутніх учителів іноземних мов: мотиваційно-стимулюючий, професійно-практичний, рефлексивно-корекційний.

Результативний блок моделі складається з таких елементів, як: сприйняття соціальних і культурних відмінностей, шанобливого ставлення до історичної спадщини та культурних традицій людей різних національностей; рефлексія власної поведінки; мотиваційно-ціннісний компонент (спрямованість на конструктивне вирішення конфлікту; толерантність у ставленні до інших людей; емоційна стійкість у стресових ситуаціях; прагнення до співпраці та пошуку компромісних рішень); операційно-корегульований (уміння проєктувати власну взаємодію та розв'язувати конфлікти; вміння впливати на оцінки й судження опонентів; володіння технологіями і стратегіями розв'язання конфліктів; уміння організовувати роботу в постконфліктній ситуації);

1) функції формування конфліктологічної компетентності вчителя: інформаційна, рефлексивна, ціннісна, мобілізаційна, прогностична, регулятивна;

2) складові частини освітнього середовища в ракурсі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: ресурсно-технічна, суб'єктно-особистісна, стратегічно-технологічна, соціокультурна, комунікативна;

3) рівні розвитку конфліктологічної компетентності (високий, середній, низький), а саме: високий рівень конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов характеризується наявністю інтегрованих знань у галузі конфліктології; середній рівень – поверхневими знаннями в галузі конфліктології; низький рівень – обмеженим рівнем знань у галузі конфліктології;

4) очікуваний результат – перехід майбутніми вчителями іноземних мов на вищий рівень конфліктологічної компетентності.

Висновки. Отже, розроблено концептуальну модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, яка спрямована на виявлення причинно-наслідкових зв'язків між складовими частинами цілісної системи впливу на досліджуваній об'єкт на основі розробленої наукової концепції згідно з ідеями гуманістично-розвивальної, вітакультурної і компетентнісної парадигм. Концептуальна модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов має блочну побудову, а саме: методологічний блок (мета, парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, методологічні підходи, принципи формування конфліктологічної компетентності), організаційний (причини конфліктів у ЗВО, етапи і контексти конфліктологічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов,

педагогічні умови формування досліджуваного феномена), технологічний (стадії конфлікту, основні стилі урегулювання конфліктів, сучасні технології подолання конфліктів, методи формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, етапи впровадження експериментальної програми), результативний (критерії, структура і функції конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, складові частини освітнього середовища в ракурсі формування досліджуваного феномена, рівні розвитку конфліктологічної компетентності); має зв'язки між виділеними блоками. Виходячи зі сказаного, маємо сподівання, що розроблена концептуальна модель формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов сприятиме ефективній підготовці компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить йому в подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2009. 336 с.
2. Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г. Психология личности в конфликте: учеб. пособ. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 224 с.
3. Брюханова Н.О., Корольова Н.В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами. Сер.: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2015. № 3. С. 64–71.
4. Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделювання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Новітні комп'ютерні технології.* Кривий Ріг: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». 2016. Т. XIV. С. 18–19.
5. Денисов О.И. Развитие конфликтологической компетентности руководителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. Москва, 2001. 25 с.
6. Жуковский В.П., Скворцова Л.А. Конфликтологическая компетентность педагога: содержательный структурный анализ понятия. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* 2015. № 3. Т. 21. С. 18–20.
7. Зызыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих. *Российское государство и государственная служба на современном этапе: материалы науч.-практ. конф.* Москва: РАГС, 1998. С. 264–266.
8. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования. *Преподаватель XXI.* 2013. № 3. С. 35–43.
9. Кабачинський М.І., Жук О.С. Конфліктологічна культура як умова професійної успішності сучасного фахівця сфери обслуговування. *Вісник Хмельницького національного університету.* 2010. № 6. Т. 4. С. 300–303.
10. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання як інструмент дослідження складних соціальних систем. *Новітні комп'ютерні технології.* Кривий Ріг: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». 2016. Т. XIV. С. 13–17.
11. Мухіна Л.М. Структура конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки.* 2016. № 1 (16). С. 142–146.
12. Никулина И.В., Соловова Н.В. Формирование конфликтологической компетентности преподавателя вуза. *Высшее образование в России.* 2018. № 2 (220). С. 95–102.
13. Сабатовська І.С., Кайдалова Л.Г. Моделювання діяльності фахівця: навч. посіб. Харків : НФаУ, 2014. 180 с.
14. Теплицька А.О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2015. № 6 (69). С. 181–190.
15. Шапран Ю.П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа.* 2012. № 12. С. 39–43.

REFERENCES

1. Berezhnaia H.S. (2009) Formirovaniye konfliktologicheskoi kompetentnosti pedagogov obshcheobrazovatelnoi shkoly [The formation of conflictological competence of secondary school teachers]: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.08. Kalynynhrad. 336 s.
2. Bogdanov E.N., Zazykin V.G. (2015) Psikhologiya lichnosti v konflikte: ucheb. Posob [Person's psychology in conflict]. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2004. 224 s.
3. Briukhanova N.O., Korolova N.V. (2015) Pedagogichne modeliuvannia: stan i tendentsii rozvytku [Pedagogical modelling: the present stage and developmental tendencies]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnykh systemamy. Ser.: Filosofiia, psikhologhiia, pedagoghika, sotsiologhiia*. Vol. 3. S. 64–71.
4. Hnezdilova K.M., Kasiarum S.O. (2016) Modeliuvannia u psikhologo-pedagogichnykh doslidzhenniakh [Modelling in psychological pedagogical investigations]. *Novitni kompiuterni tekhnologii*. Kryvyi Rih.: Vyd. tsentr DVNZ «Kryvorizkyi nats. un-t». T. KhIV. S. 18–19.
5. Denisov O. (2001) Razvitie konfliktologicheskoy kompetentnosti rukovoditeley [The development of conflictological competence of managements]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / Ros. akad. gos. sluzhby pri Prezidente RF. Moskva. 25 s.
6. Zhukovskiy V.P., Skvortsova L.A. (2015) Konfliktologicheskaya kompetentnost' pedagoga: sodержatel'no-strukturniy analiz ponyatiya [Conflictological competence of the teacher: content-structural analysis of the notion]. *Vestnik KGU imeni N.A.Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*. № 3. T. 21. S. 18–20.
7. Zazykin V.G. (1998) Konfliktologicheskaya kompetentnost' kak faktor professionalizma gosudarstvennykh sluzhashchikh [Conflictological competence as professionalism factor of state employers]. *Rossiyskoe gosudarstvo i gosudarstvennaya sluzhba na sovremennom etape: materialy nauch.-prakt. konf.* Moskva: RAGS. S. 264–266.
8. Zemlyanskaya E.N. (2013) Modelirovaniye kak metod pedagogicheskogo issledovaniya [Modelling as method of pedagogical investigation]. *Prepodavatel' KhKhI*. № 3. S. 35–43.
9. Kabachynskiy M.I., Zhuk O.S. (2010) Konfliktologichna kultura yak umova profesiinoi uspishnosti suchasnoho fakhivtsia sfery obsluhovuvannia [Conflictological culture as the condition of professional growth of service management sphere]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu*. Vol. 6. T. 4. S. 300–303.
10. Lodatko Ye.O. (2016) Pedagogichne modeliuvannia yak instrument doslidzhennia skladnykh sotsialnykh system [Pedagogical modelling as an instrument of investigation of complex social systems]. *Novitni kompiuterni tekhnologii*. Kryvyi Rih.: Vyd. tsentr DVNZ «Kryvorizkyi nats. un-t». T. KhIV. S. 13–17.
11. Mukhina L.M. (2016) Struktura konfliktologichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [The structure of conflictological competence of future teacher]. *Naukovyi visnyk MNU im. V.O.Sukhomlynskoho. Ser.: Psikhologichni nauky*. Vol. 1 (16). S. 142–146.
12. Nikulina I.V., Solovova N.V. (2018) Formirovaniye konfliktologicheskoy kompetentnosti prepodavatelya vuza [The formation of conflictological competence of the teachers of higher education establishment]. *Vysshie obrazovanie v Rossii*. № 2 (220). S. 95–102.
13. Sabatovska I.S., Kaidalova L.H. (2014) Modeliuvannia diialnosti fakhivtsia: navch. posib. [Modelling of specialist's activity: teaching material]. Kharkiv : NFaU. 180 s.
14. Teplytska A.O. (2015) Model i modeliuvannia v profesiinii osviti maibutnykh uchyteliv [Model and modelling in professional education of future teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodologhiia, teoriia i praktyka*. Vol. 6 (69). S. 181–190.
15. Shapran Yu.P. (2012) Pedagogichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Pedagogical modelling in the process of formation of professional competence of future biology teacher]. *Ridna shkola*. Vol. 12. S. 39–43.

РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

UDC 371

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-12>

INTERACTIVE ADVANTAGE, CEMENTING OF POSITIONS, AND SOCIAL PEDAGOGICAL RECOGNITION: A NARRATIVELY INSPIRED ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTORS' ORAL REPRESENTATIONS OF HEALTH PROMOTION, PREVENTION, AND REMEDIATION EFFORTS

Greve Rikke

*Master of Science and a Special Education Teacher at the Central Student Health and Diversity
Ljungby municipality, Sweden
greverikke@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1083-2655*

Andersson Caroline

*Master of Science and a Special Education Teacher at the Rydebäck Primary School
Helsingborg municipality, Sweden
caroline-andersson@hotmail.se
orcid.org/0000-0002-8421-174X*

Basic Goran

*Associate Professor in Sociology, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Learning
Linnaeus University, Sweden
goran.basic.soc@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6151-0934*

Key words: *school success, social pedagogical development, verbal portrayal, oral portrayal, verbal emphasis, dramatisation, substance abuse problem, school obstacle, upper-secondary school context, treatment context.*

The purpose of this study is to present new knowledge about the oral representations of the health promotion, prevention, and remediation efforts of professional actors working with young people who use alcohol and narcotics. The narrative empirical material is based on 36 interviews with professionals working with this population of young people within the context of upper-secondary school activities and outpatient treatment units in Sweden. In their oral representations, professional actors depict themselves as having an interactive advantage in relation to the verbal category of “young people who use alcohol and narcotics”. These verbal patterns seem to cement the professional actor as a superior who sets the agenda for placing these young people within a prevailing normative order. The analysis indicates that an inclusive approach by professionals is crucial to achieving several important aims. An inclusive approach also imposes demands, however, on how upper-secondary schools and outpatient treatment units collaborate with each other in this work with young people. This approach also plays a role in determining the support and room for manoeuvring that professional actors have relative to normatively right and deviant actions and to laws and policies that to some extent govern this practical work. Good relationships between young people and professional actors constitute an important dimension in which the social pedagogical recognition is based on caring, trust, and mutual interactions. It is crucial for professionals to take an approach of inclusion of young people (students) in the school and treatment contexts, with attention to their ability to develop and change in a social pedagogical and educational sense.

ІНТЕРАКТИВНІ ПЕРЕВАГИ, ЗМІЦНЕННЯ ПОЗИЦІЙ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИЗНАННЯ: НАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ УСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРОФЕСІЙНИХ АКТОРІВ ЩОДО ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я, ПРОФІЛАКТИКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

Греве Рікке

магістр, викладач спеціальної освіти
Центральний студентський центр охорони здоров'я та різноманітності
Муніципалітет Люнгбі, Швеція
greverikke@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1083-2655

Андерссон Керолайн

магістр, вчитель спеціальної освіти в початковій школі
Муніципалітет Хельсінгборг, Швеція
caroline-andersson@hotmail.se
orcid.org/0000-0002-8421-174X

Басик Горан

доцент кафедри соціології, старший викладач кафедри педагогіки та навчання
Університет Ліннея, Швеція
goran.basic.soc@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6151-0934

Ключові слова: *шкільний успіх, соціально-педагогічний розвиток, вербальне зображення, усне зображення, словесний наголос, драматизація, проблема зловживання психоактивними речовинами, шкільні перешкоди, контекст старшої середньої школи, контекст лікування.*

Метою дослідження є представлення нових знань про усні уявлення щодо промоції здоров'я, профілактики та реабілітаційної діяльності професійних акторів, які працюють із молодими людьми, котрі вживають алкоголь і наркотики. Емпіричне дослідження базується на 36 інтерв'ю з фахівцями, які працюють із цією віковою групою в навчальних закладах та амбулаторних лікувальних відділеннях у Швеції.

У своїх усних уявленнях професійні актори зображують себе як таких, хто має інтерактивну перевагу щодо категорії «молодь, яка вживає алкоголь та наркотики». Ці вербальні моделі «зміцнюють» професійного актора як керівника, який встановлює процедуру для розміщення цих молодих людей у межах нормативного порядку. Аналіз показує, що інклюзивний підхід із боку професіоналів має вирішальне значення у процесі досягнення декількох важливих цілей. Інклюзивний підхід також висуває вимоги до того, як старші школи та амбулаторні лікувальні відділення співпрацюють одне з одним під час зазначеної роботи з молоддю. Цей підхід також відіграє певну роль у визначенні підтримки та опцій, які виконують професійні актори щодо нормативно правильних і девіантних дій, а також законів та політики, що регулюють цю практичну роботу.

Гарні стосунки молодих людей і професійних акторів є важливим виміром, у якому соціально-педагогічне визнання ґрунтується на турботі, довірі та спільній взаємодії. Важливо, щоб професіонали використовували підхід до включення молоді (учнів) у шкільний і лікувальний контексти, звертали увагу на їхню здатність розвиватися та змінюватися в соціально-педагогічному й освітньому сенсі.

Introduction. Previous research regarding health promotion, prevention, and remediation efforts in upper-secondary school and treatment contexts has

drawn attention to the importance of interpersonal collaboration for successful schooling and treatment or success in the practical work of education and

treatment¹. These studies emphasise effective collaboration between various professional occupational groups associated with school and treatment to achieve good outcomes for the young people (students) in these contexts [27; 37; 32; 5]. These collaborations also include students and parents, all with the common goal of working together to help young person (the student) achieve this success in the social, pedagogical, and educational sense [16; 2; 3; 10; 6; 26; 5].

The context of upper-secondary school and outpatient treatment units can be analysed as places where social pedagogical recognition can be bestowed, which in turn can strengthen both professional and young people's (students') self-esteem and their sense of belonging, involvement, and inclusion [14; 22; 39; 13; 28; 23; 24; 25; 6; 38; 5]. The social life of professionals and young people is constructed and reconstructed through mutual recognition. The self-realisation of professionals and young people in the school and treatment contexts is created and re-created through participation in successful interactions that contribute to the production and reproduction of knowledge, desirable abilities, experiences, and skills. This process is possible, however, only if teachers and students are recognised in the current school context, in close relationships, and in interaction with other actors in that context [27; 16; 37; 32; 2; 3; 10; 6; 26; 5; 31].

The quest for recognition in the contexts of the study is sometimes based on the exclusion of *the other*. Discrimination, insults, and bullying can negatively affect the self-esteem of professionals and young people (students) who are on the receiving end of such conduct. Furthermore, exclusion from the school and treatment contexts risks destroying the actors' self-esteem. This risk applies in particular to exclusion of young people (students) with lower status than professional actors in the study contexts [27; 16; 37; 32; 2; 3; 10; 6; 26; 5; 31].

In the study contexts, professional actors can contribute to the achievement of social pedagogical recognition, school and treatment success, and successful reintegration for young people. Previous research indicates that achieving these outcomes is more closely linked to active individual action by particular professional actors who volunteer, engage, and help than they are to schools and outpatient treatment units in their capacity as organisational units [27; 37; 32; 10; 6; 26; 2; 3; 5; 31].

Knowledge is limited regarding health promotion, prevention, and remediation efforts in the school and

treatment contexts and regarding the protection and risk dimensions associated with the category "young people who use alcohol and narcotics". We know too little about the extent to which various categories of professional actors, young people, and parents really collaborate in these arenas and how the actors' self-identifications affect ongoing pedagogical processes. Knowledge needs to be developed about how cultural and social differences contribute to common starting points in the work and thus to success or obstacles in the work of schooling and treating young people. We hope to make a contribution on this point within the framework of this analysis.

The purpose of this study is to present new knowledge about the oral representations of health promotion, prevention, and remediation efforts of professional actors working with young people who use alcohol and narcotics. The research question addressed in the study is, "How are health promotion, prevention, and remediation efforts represented in relation to the narrative category 'young people who use alcohol and narcotics'?" (the study's narrative category).

Through this analysis, the study contributes to the development of knowledge regarding the narrative management of the combination of success and obstacles in health promotion, prevention, and remediation efforts aimed at young people who use alcohol and narcotics. It also adds information about the importance of stories for the representation of social pedagogical recognition and lack of recognition in the school and treatment contexts, the identity production and reproduction of professional actors, and alternative approaches to analysis compared to relatively expected psychiatric and medical perspectives. In addition, this study contributes to the development of knowledge about how moralisations in school and treatment contexts work in relation to professionals' past and present experiences regarding normatively right and normatively deviant behaviour in these situations.

Theory and method. Symbolic interactionism, social constructivism, and ethnomethodology are some of the science theoretic starting points used in the analysis of various types of qualitative empirical material. The goal is that use of these scientific theoretical starting points will lead to a higher level of analysis of the qualitative empirical data and facilitate understanding on two fronts. First is the social reality in various social contexts in which the individual acts or is expected to act in myriad interpersonal interactions that characterise these contexts. Second is the significance of interactions for the creation and re-creation of oral representations, verbal portrayals, and represented images that are constructed and reconstructed in interpersonal interactions in these different social contexts [7; 17; 9; 19; 18; 12; 30; 11; 5; 31].

¹ Some parts of this text were previously published in Swedish, in the thesis, "When collaboration becomes a struggle. A sociological analysis of a project in the Swedish juvenile care" [4] and in the independent work at the second cycle "Achievements and obstacles in senior high school work with students who use alcohol and substances. An interactional analysis of verbal descriptions concerning organisational and practical work in school" [1].

The study's empirical material is collected and analysed with inspiration from qualitative methods and narrative research [19; 36; 34; 20; 35]. The empirical material of the study is based on 36 qualitative interviews with professional actors working with the study's narrative category of "young people who use alcohol and narcotics", within the study contexts of upper-secondary school activities and outpatient treatment units in Sweden (several of the study's informants have work-related experiences from both school and treatment contexts)². All interviews were collected in 2020 and 2021 within the framework of the research project "School as a protection factor. An analysis of achievements, obstacles, collaboration, and identities in senior high school work with students who use alcohol and drugs" [29], following the issuance of an advisory opinion from the Regional Ethical Review Board [15].

Empirical sequences (quotations) presented in this study were thematised as health promotion, prevention, and remediation efforts in relation to 1) the inclusion of all actors expected to collaborate with regard to the student category, based on the premises of the professional actor; 2) prior knowledge, personal choice, and professionally portrayed student identity; 3) drug tests; 4) laws and governing documents; and 5) protection and risk dimensions. Through the thematisation of accounts, markers in the study's empirical data were identified that enabled analysis of the oral representations. A small portion of the study's empirical data is presented to the reader in the context of future analysis, but the presented empirical sequences allow for analysis in the interactionist, social constructivist, and ethnomethodological senses, focused on analysing an empirical underlying part of the social reality of the study contexts [7; 17; 9; 19; 36; 33; 34; 18; 12; 20; 30; 11; 35].

Results of the research. The oral representations of professional actors regarding organisational and practical work in upper-secondary school and treatment contexts create and re-create a series of portrayals regarding health promotion, prevention, and remediation efforts in relation to the narrative category "young people who use alcohol and narcotics". These portrayals are made visible in the analysis of the narrative dynamic, when professional actors in the study tell us about the inclusion of all actors who are expected to collaborate with regard to the student category, based on the premises of the professional actor; prior knowledge, personal choice, and professionally portrayed student identity; drug tests; laws and governing documents; and protection and risk dimensions.

² The interview material of this study consists also of qualitatively orientated interviews with 13 young people (students) who use alcohol and narcotics. This part of the study's empirical material is not analysed within the framework of this study.

Inclusion of all actors who are expected to collaborate

In the present study, health promotion, prevention, and remediation efforts in relation to the study's narrative category are represented by informants through the dramatisation of various practical measures. These measures include conversations with different actors in school and treatment contexts; education (in the form of lectures for all professional occupational groups in school contexts, students and parents, as well as in the form of theme days and supervision for professional actors in school contexts); student health work; relationship-building and recreation among various types of professional occupational groups, students, and parents; the mapping of students and the ability of the organisation; collaboration among professional actors, students, and parents; and the creation and use of drug policies, treatment models, and training programmes. The common denominator in this dramatisation of various practical efforts is that they are represented from the outside and in accordance with the premises of the professional actor (7; 17; 9; 19; 18; 12; 30; 11; 5; 31). As an example, a school nurse recounts her practical work with students who use alcohol and narcotics in high school by emphasising a cohesive "we" in the represented context:

We work both preventively and with health promotion and remediation. Both at the group level and at the individual level (...) The preventive work, in groups that is, if you look at it, we work with recurring lectures for a certain grade level. And we've been doing that for quite a few years, actually. 'Don't drink and drive' – so there we kind of have a concept that comes from the traffic safety administration and it's basically about alcohol, but it's really applicable to alcohol and drugs and intoxication in general.

Another school nurse recounts a "drug prevention effort" in which the police are represented as playing an important collaborative and disciplinary role:

If we suspect that the student is selling ((narcotics)) at the school or something like that, we have a drug prevention effort in Novice City together with the police, we have a police agreement at the municipal level, so to speak, and that includes the Education Administration, Individuals and Families, and the police, among other things, as well as Culture and Leisure. And the idea is that we should work preventively. /.../ They start with Individuals and Families from Social Services, but it's kind of one step ahead of a social services report, where you try to cover young people who may not be using but may be in the risk zone, and there I know they have some conversations with students where they, or young people in the city, it isn't just our students ... they get the police involved, where the police sit in on conversations, not because there's going to be a police report and a resulting penalty, but rather for preventive purposes.

In their accounts, the informants emphasise the importance of involving both the professional actors and the students and parents in the collaboration related to health promotion, prevention, and remediation [27; 37; 32; 5]. Professional actors are attributed an active role, whereas students and parents are portrayed as being involved by professional actors as part of a professional intervention effort. Students and parents are portrayed as passive actors, as an interactive form of an important object in a discursive shadow, one that *does not dare to question* [7; 17; 9; 19; 18; 12; 16; 30; 11; 2; 3; 10; 6; 31]. For example, a treatment worker engaged in outpatient care for substance abuse problems describes a model that is intended to create a sense of participation (for students, parents, teachers, student health professionals, and all other occupational groups in the school context) in the practical work of dealing with students who use alcohol and narcotics:

We believe in the model we currently use at the Gal School ((senior level comprehensive school – primary and lower-secondary school)), where we work with, we have lectures for all educators and staff at the school. I think that caretakers were invited to those lectures too, so that was everyone, really, and we have lectures at parent meetings, and then there are lectures for all students, and they've received material that they will work with at their mentorship meetings, with discussion issues related to alcohol and drugs. (...) We believe in this model because there are so many steps and you involve everyone, and we've seen that when I've gone and only given one lecture, and it's just one lecture among many, not much more happens. (...) I've also noticed that when I've given lectures, filled the entire auditorium at Bal High School, it really falls flat in terms of the dynamics, so I've chosen to do it class by class so that you get the dialogue and can talk to them and see them. Because that's, well, there's a lot of people who don't dare ask questions when they're sitting in a packed auditorium.

Prior knowledge, personal choice, and student identity

The study's informants dramatise representations of harnessing students' prior knowledge of alcohol and narcotics and actively working to raise awareness of the importance of their personal choices regarding their use. The informants emphasise how important it is that young people learn to use the knowledge about risks they acquired in primary and lower-secondary school. This knowledge, the informants highlight, should facilitate “resisting” temptation in upper-secondary school and self-distancing from normative deviations around use of alcohol and narcotics by not rejecting the correct standards of teachers and parents regarding substance use [27; 37; 32; 5]. When asked what experience he has with the students' prior knowledge of alcohol and narcotics, a school counsellor recounts:

Many students are already aware of the risks because it's talked about in primary and lower-secondary school, to instil the prior knowledge that I think you need to have, in which case it has more to do with learning to resist peer pressure. ‘What is it that makes me, even though I know the risks, what is it that makes me choose to go against my better knowledge when I'm in this group or when I interact with these kids?’ /.../ I can promise you, there's not a single student who hasn't been told throughout his school days that he should beware of alcohol and drugs. But the real question is ‘How do I resist?’

The importance of raising young people's awareness about their choices around using alcohol and narcotics contributes to the creation and re-creation of professionally portrayed student identity, which is represented as interactively dependent on collaboration with actors who figure into a good and safe upper-secondary school environment [7; 17; 9; 19; 18; 12; 37; 16; 30; 11; 2; 3; 10; 6; 26; 5; 31]. When asked “Can you describe how the student identity of the young people is created during activities in school?”, a school counsellor recounts:

Your identity is created by what you do and what you think and what you say. And if you have a good environment, safe surroundings, such as school, where there are good conditions for doing the right thing, where you learn that you should be kind to each other, and that you should feel good, then it's easier for that to be the case. So of course there's a lot of identity being created here.

When the creation and re-creation of student identities “during activities in school” is discussed, a treatment worker recounts:

The ones who have found themselves in a situation where they start abusing substances or start smoking, for example, then they want to be a bit cool, they want to show it off /.../ by changing their clothes, changing their style, changing their identity, changing their friends. To become something else. To play at being something else. /.../ In the end they might flunk out and they might stop going to school, and then they play on that a little bit as well, like ‘But I'm way cooler, I'm way tougher than this, this is just ridiculous. It's just so daft. I don't need to go to school.’ And it can be anything from the 6th or 7th graders up to the ones in upper-secondary school, so it doesn't matter that much age-wise. I've had 6th graders come to me who've been smoking weed, who don't, like, work at school because they see themselves that way. They see themselves as being above it all. They're *something*, they just coast along on top. And you kind of need to get them down off their high horse and get them into – it almost sounds socialist and communist, but get them into the system, like, into class. ‘Sit here, be there, be a part of this and then you'll move forward. Then eventually you'll bloom and become what you're supposed to be, but right now you have to be part of this system.’ It's kind of a grid.

Drug tests

In the accounts, conducting random drug tests is portrayed as a way to organise work with students who use alcohol and narcotics in upper-secondary school. Drug testing is represented in part as a joint effort carried out in collaboration among professional actors, students, and parents. It also is represented in part as a distance-creating measure that helps cement the polarisation of positions between professional actors and actors outside organisations – the same young people/students and parents [7; 17; 9; 19; 18; 12; 37; 16; 30; 11; 2; 3; 10; 6; 26; 5; 31]. Collaboration among the professional actors in school contexts, students, and parents is described as “transparent”. In representations of drug testing, students and their parents are portrayed as receiving information about the intervention and being expected to actively participate, whether the students use alcohol and narcotics or not. In response to the question, “Can you describe the organisation of work with students who use alcohol and narcotics and who attend or are enrolled in upper-secondary school?”, a head teacher recounts the following:

Well, X number of times a year we have random tests, there will at least be narcotics tests, and then as I said, they’re random or the only thing we can choose is the class or the grade. Then you go in and inform them that everything’s fine, but now we’re going to randomly select some kids. We always do it in front of them so that it’s transparent and they don’t go thinking that they’ve been chosen intentionally. And then you go in and you maybe have a conversation about it and then you go down and take the tests and then talk to them again about the results themselves, so to speak. If they’re positive, that is. And then I must also say that before that happens, these tests I mean, at the beginning of the semester we send out our policy and information about it all, so that both students and guardians know that this might happen.

A school counsellor describes drug testing as a necessity in relation to practical educational objectives:

When you work with practical education at an upper-secondary school, the law and practice are more clearly formulated. We find that it’s the opposite if you work in a theoretical programme, in terms of what demands you can impose on young people, for example when it comes to drug tests and things like that. /.../ For example, can a kid who’s a habitual hash smoker drive a tractor within the framework of his education? No, that’s clearly impossible from, like, a safety perspective, so there I might find that it was a little easier to apply the framework in those situations, with drug testing among other things. /.../ I think that overall, in the cases that we had, we had a good interaction with social services based on this testing and we had to help each other with it, so to speak. Social services had to pay for the parts related

to investigation and drug tests and the cost of that, and at the school we were able to ensure that the young people in question provided their samples.

Laws and governing documents

Laws and governing documents are represented as influencing the implementation of health promotion, prevention, and remediation efforts in relation to the category “young people who use alcohol and narcotics” [19; 36; 21; 34; 27; 37; 32; 35; 5]. A social services section manager says that the law with which social services employees must “deal” contributes to the restriction of their ability to act in relation to that category of young people. When asked, “Can you tell us about your practical work with students who use alcohol and narcotics and who attend upper-secondary school in Sweden?”, the section manager says:

Well, for me the practical work means that I supervise my team, which consists of six social workers. And I think that what’s relevant here is what happens when we bring in a young person, usually because the school has filed a notification of concern with us and it has to do with a substance abuse problem. And then an investigation is launched. Our work is divided up, so we have a reception desk. All notifications that come in are handled first by reception, and that person makes the assessment of whether or not we need to start an investigation. Then we do an assessment of how serious we think it is /.../ then the case is distributed to some caseworker and then the work begins with meeting the young person, meeting the parents, getting a handle on their situation. And then we have the Social Services Act to deal with; we have to investigate what the problem is about, not investigate more than necessary, and figure out what’s causing it, I think. At least with upper-secondary school students, that is that from the age of 15, you are a party to your case, and although we may think they need to get help with a possible addiction, they have to consent themselves. (...) And then the boundaries are kind of difficult, because the Social Services Act is based on free will. That you have to want an intervention. A lot has to happen before we go in and apply for involuntary treatment.

The interesting thing in the empirical sequence above is that the section manager’s reasoning moves from “problem” that are noticed by schools to bureaucratic management in social services to involuntary inpatient treatment. Health promotion, prevention, and remediation efforts in relation to laws and governing documents in school contexts that professional actors are represented as having to “deal with” are dramatised during the interview with a school counsellor who believes that the important thing is to focus on students’ participation, changes, motivation, and striking a balance “between the whip and the carrot”:

You can’t base your work on the actual treatment of the addiction problem; instead, you have to justify

change and motivate them to make other contacts, and when it comes to that, I know there'll be a bit of a balancing act there between the whip and the carrot. After all, the school has its framework within which they have to work and the laws they have to follow, and based on those frameworks and laws, it can sometimes be difficult to actually be able to get the student on board. Because it may be that the student has a great relationship with the teacher or with me as a counsellor, and then it emerges that there's a problem with alcohol and drugs and then it may also be a situation where if the student has gotten up the courage to tell us about it, then the next step may be to take the matter to a complete stranger. That can also be a big step in itself, so there's a bit of a balancing act there, too. The whip and the carrot, and above all showing commitment and willingness to help.

The school counsellor in the sequence above recounts the importance of the student's participation in relation to laws and governing documents in school contexts, as well as the risks entailed by involving unknown outside actors external to the established collaboration in that context ("if the student has gotten up the courage to tell us about it, then the next step may be to take the matter to a complete stranger"). In research, the involvement of a third party (even if the third party is the child's parents) is dramatised as a sensitive matter [7; 17; 9; 19; 18; 12; 16; 30; 11; 2; 3; 10; 6; 26]. Below, a school nurse responds to the question, "If a student tells you something, can you contact the guardians and tell them, or what?":

I tell the student that 'I have a duty of confidentiality, but if there is something that I think is so serious that it puts your life or someone else's at risk, then I will break that promise, but in that case I'll also tell you that I'm doing it.' And when such a situation arises, I say to the student, 'Now I'm going to break my promise,' and ideally I want the student to stay in the room, and then we call the parents so that the student can hear what I say. So we do it together, so to speak. It's actually worked so far.

The law is also represented as an argument in the conversation about and with young people. When the theme of *the importance of a drug-free upper-secondary school* is discussed in the interview, another school nurse quotes herself in conversations with students:

I usually get into quite a lot of conversations with students about that, and for me it's important that I don't seem like I know best about everything. Instead I say, 'Okay, well here's what I think, and this is my opinion, and the law says this, and I respect that you have your own opinion'. I can't just sit there and say 'Well, but you're an idiot because you smoke pot – I mean, what are you thinking?' I can't say that, and I can't give that impression either. 'But you know that it's illegal here in Sweden'.../ 'Well, it's your decision, it's you who need to deal with the consequences

in the long run'.../ 'Is it really worth it to maybe not be able to get your driving licence, is it worth it that, if you want to travel on holiday, you might not be allowed into a foreign country, or if you apply for a job in healthcare you might not get that job? Only you can decide if it's worth all that. Yes, the law says what it says, but – yes, a lot of people don't care what the law says. But do you think it's worth it? Do you think it's worth smoking at that party and then maybe the police will stop you on your way home and you'll be screwed and get sent up for a minor drugs offence?'

Protection and risk dimensions

Health promotion, prevention, and remediation efforts in relation to the category "young people who use alcohol and narcotics" are represented by informants in this study through the dramatisation of various protection/risk dimensions, such as:

1) the commitment and interest of professional actors/the lack of commitment and disinterest of professional actors;

2) stable social contexts in relationships between students with lofty ambitions and high social pedagogical competence/(un)stable social contexts in relationships between students with low ambitions and low social pedagogical competence;

3) a good and safe upper-secondary school environment/a poor and unsafe upper-secondary school environment (which affects the attitudes of students towards schoolwork and learning situations);

4) high rates of attendance in upper-secondary school/high absenteeism (truancy) in upper-secondary school;

5) improved academic performance and grades in upper-secondary school/impaired academic performance and grades in upper-secondary school;

6) participation in leisure activities/lack of participation in leisure activities; and

7) the student's health in relation to their social, educational, physical, mental, and medical well-being (inclusion/exclusion, alertness/fatigue, happiness/depression, self-control/uncontrolled anger).

A school nurse dramatises her own commitment and interest in the practical work of health promotion, prevention, and remediation in relation to protection and risk dimensions in upper-secondary school [7; 17; 9; 19; 18; 12; 16; 30; 11; 2; 3; 10; 6; 5]. Both the municipality's head teachers and upper-secondary school educators are portrayed as actors who lack commitment and interest. The school nurse tells us:

It's something we work really hard with, I think. In my opinion, educators have a disparate view of this CFLU model stuff. Their knowledge varies a lot. We have – I have – had a thorough look at the entire CFLU agenda and tried to implement it with the city's head teachers, but there hasn't been a great deal of interest. The responses that I get back are, 'Yes, but we're

already working on these questions', but when you ask a follow-up question and ask what they're doing, they can't give you a direct answer. /.../ And then it's not part of every lesson, but I think that there's enough in certain subjects, based on the interests of the educator, and it depends on the person, not the subject /.../ I think that in science, for example, you could also implement it there. You could have it in social studies, based on tobacco habits and so on, but there I think it's about the individual, not the subject, and I think that's something that schools need to work on, that you actually do what the politicians want, that you should do what is clearly called for in the directives, that these elements should be incorporated into various subjects. I believe that there's limited knowledge about how to do that, and that's linked to the individual and the educator's own interests.

A school counsellor offers examples of how a school environment can pose a risk to a student who uses narcotics [7; 17; 9; 19; 18; 12; 37; 30; 11; 5]. During the interview, two school environments are depicted, a *risk-filled school environment*, where students did not feel that studiousness was permissible (the old school from which students have been moved), and another *protective school environment*, where studying has been presented as something positive that has contributed to the creation and re-creation of motivation for change (the new school to which students have been moved). The question being discussed is, "Can you describe how the student identity of the young people is created during activities in school?" The protective school environment is dramatised as a "health factor" for the student:

I think that this is an environment where there are a lot of students, most students, who are very academically motivated to study, and it also becomes a culture. Here you should be clever, you should be ambitious, here you should be driven, both with your schoolwork and socially. Here you should be someone who is extroverted, in simple terms, you should be social, you should have many relationships, you should dare to stand in front of the class and talk or take a stand and there is the culture that exists here. /.../ Now I don't know if that's an answer to your question, but I'm thinking of the two students, three students I know who have a drug problem. Here they find an environment where they think they can make new friends, it's a new environment for them where it's okay to study, where you're not discriminated against because you study, and you're motivated to do it. That it's a positive thing to do it. (...) For one of these students, it's very clear that this is precisely the health factor for him.

Social interaction, activities in upper-secondary school, and leisure activities are represented as protection and risk dimensions. When based on the normative correct behaviour in relation to the use of

alcohol and narcotics (not using alcohol and narcotics), they are portrayed as an alternative to such use [27; 37; 32; 5]. A school counsellor responds to the question, "Can you describe how young people's student identity is created during activities in school? Do you have examples of that and how important are these activities for inclusion?":

That's actually a tough question. When it comes to the various activities on offer, I know that some schools are pretty good at offering activities outside the classroom environment and some schools leave students hanging in the wind. I think it's in the activities where we interact with others that we discover that 'Aha, this is me, and this is not me'. So we get some distance from other people, we see who we are and who we aren't. I think these activities are quite important, both because they quite simply give you something to do, and because these activities usually also allow you to let go of pressure and stress. In my experience, it's also in these other activities that the students actually start telling and talking a little about how they are feeling and what their life looks like outside of school. It's not so common to do that in a classroom or in a corridor, but for example when you go and play ping-pong or billiards or sit with them and play cards, someone might say, 'Say, I read on the news or heard yesterday', 'I went through that a while back'. With one student with whom I've worked a lot, we were sitting and playing cards down in the break room, because they had a break and I had no student counselling sessions booked at the time, and then after a while the student started telling and talking to me about what things had been like at home, and he'd never done that before. And I think that was just because it was tied to this social activity which in itself is quite normal.

Health promotion and prevention efforts in upper-secondary school are portrayed as problematic because professional actors "are bad at seeing the signs". When asked, "How do you view teachers' competence regarding alcohol and narcotics?", a treatment worker talks about teachers' knowledge, competence, and conditions for detecting signs of alcohol and narcotics:

Alcohol's better than drugs. And I think we ... but I think overall ... We get very ... I think we're bad at seeing the signs, and it takes quite a lot to discover a problem. And then it's probably more through other behaviours, maybe truancy or stuff like that (...) I think it's hard for the teachers as well, it's not their focus, they want to teach maths or English or whatever it might be, and not keep track of a bunch of drugs and stuff like that, and they see students so briefly. So I think it's cool that both the Lib Upper-Secondary School and the Cer Secondary School have these full-time mentors now, and there I think we get very important knowledge and see a lot through the people

who have these relationships and don't have to concentrate on so many other things, and can focus on the students instead.

In all regions, the presence and participation of adults in upper-secondary school is represented as a protection dimension that contributes to the creation and re-creation of a good and safe upper-secondary school environment [7; 17; 9; 19; 18; 12; 27; 37; 32; 30; 11; 5]. The significance of the presence and participation of adults is dramatised as important in the classroom, corridors, and other social spaces where students interact. The participation of adults as *a significant other in the interaction* is presented as important for the creation and re-creation of relationships that have an interactive basis in the normative correct behaviour around alcohol and narcotics use – namely, not using them. A school counsellor offers the following account of the creation and re-creation of relationships with students:

Well, I'm very much out there among the students as well, where I try to be present in the other spaces outside the classroom areas, precisely because you see a lot there and get to know the students, and I think that it's partly through this relationship that you gain their trust, and the trust that gets them to actually tell you about it, so that you (...) know something or can share that you've experienced it yourself.

The participation of students and their parents is represented as a protection dimension that contributes to the creation and re-creation of collaborative dynamics that enable health promotion, prevention, and remediation with young people who use alcohol and narcotics [7; 17; 9; 19; 18; 12; 27; 37; 32; 30; 11; 10; 5; 26]. When the theme of *collaboration with students who use alcohol and narcotics, their parents, and other professionals in the context* is discussed, one educator recounts:

Well, that's the most important thing, the collaboration around the student is the most important factor. And guardians are the be all and end all. If we can't get in touch with them, we have nothing to gain, so it's really important. We have to have the guardians and parents on our side, we have to show that we want to help find common ground. Otherwise, we'll get nowhere.

A school counsellor answers the question: "How did the collaboration go when you discovered that someone was using alcohol or narcotics?" Successful collaboration as a protection dimension is dramatised in the representation as "far-reaching collaboration":

Overall it went quite well, but of course there were some municipalities where you kind of thought that a young person had admitted that they'd smoked pot kind of just because that was what was expected of them. Then there were also those municipalities that kind of thought it wasn't sufficiently serious to do anything more than call the kid in to a conversation

with social services or whatever, that they, like, didn't need to pay for any testing. /.../ in other cases we had very far-reaching collaboration, with follow-up meetings together with social services, but those mainly had to do with young people who had been habitually smoking for quite a long time and where there was a great risk that they would continue down that path. And where there were perhaps a few other problems, too, like neuropsychiatric diagnoses and the like, where you saw a risk of ((deep sigh)) the development of a real dependency on self-medicating a bit that was, like, so apparent in the young person.

Conclusions. The purpose of this study is to present new knowledge about the oral representations of the health promotion, prevention, and remediation efforts of professional actors working with young people who use alcohol and narcotics. These oral representations produce and reproduce an interactive space for developing both successes and obstacles in relation to young people (students) and to themselves in the role of professional actor – as an interactive form of professional identity. In the representations analysed as a product of the dynamic and commitment (as well as lack of commitment) in myriad interactions in upper-secondary school and treatment contexts, images emerge of possible social pedagogical recognition in the role of a professional actor and in the role of a young person/student [14; 22; 39; 13; 28; 23; 24; 6; 25; 38; 5]. This sought-after recognition in the study's contexts of school and treatment contributes to the creation and re-creation of autonomous and individual unique actors in those contexts.

According to previous research, recognition in the social pedagogical sense is necessary for the self-realisation of both professional actors and young people (student) in such contexts [27; 37; 32; 2; 3; 10; 6; 26; 5; 31]. In this analysis, this recognition refers to the formulation of individual identities. These identities are fundamentally based on the creation of individual actorship characterised by autonomy and normative correct behaviour in relation to the use of alcohol and narcotics, the self, others (meaning other professional actors and young people/students), and past and present experiences in and beyond upper-secondary school and treatment contexts [5; 31].

The representations of health promotion, prevention, and remediation efforts in the practical and organisational work of professionals with young people (students) who use alcohol and narcotics highlight several dimensions that are constructed and reconstructed in the narrative dynamic. One of these dimensions is, for example, a presentation of the importance of being able to offer professional actors and young people (students) good and safe regions that enable social pedagogical recognition in the upper-secondary school and treatment contexts. Previous research has highlighted the importance of

critical analysis of oppressive and exclusionary stories, actions, and attitudes in both upper-secondary school and treatment contexts. These factors create and re-create interactive status hierarchies in contexts in which the privileged actors hold higher positions than the marginalised actors, who are at risk of exclusion and becoming outsiders [7; 17; 9; 19; 18; 12; 16; 30; 11; 2; 3; 10; 6; 5; 31]. The representations of health promotion, prevention, and remediation efforts can be analysed as an interactive success in professional work with young people (students) who use alcohol and drugs (“get them into the system, like, into class. ‘Sit here, be there, be a part of this’”). It also can be analysed as an interactive expression of the exclusion of young people (students) from upper-secondary school and treatment contexts (“I don’t need to go to school”). Interactive success is created and re-created, for example, when a high-status actor in these contexts (the professional actor) highlights the significance of providing care and planning based on previous knowledge about the young person (student). In the same accounts, the young person in question is constructed and reconstructed as deviant and marginalised – an actor who is excluded from these contexts and is an outsider in relation to them – especially if a third party such as the police is involved in the interaction (“they get the police involved”).

The health promotion, prevention, and remediation efforts represented in this study can be analysed as part of two institutional conditions – the upper-secondary school context and the treatment context – that actively contribute to the production and reproduction of barriers to the social pedagogical recognition of professional actors and young people (students) in their roles (such as teachers, youth counsellors, school counsellors, successful young person/student). Portrayals of the interactive meaning involve inclusion of all actors expected to collaborate regarding the student category, based on the premises of the professional actor; prior knowledge, personal choice, and professional student identity; drug tests; laws and governing documents; and protection and risk dimensions. These portrayals create and re-create a series of interactive images from the different subregions of the study contexts and interfere with the social pedagogical recognition of professional actors and young people (students). They do so by maintaining the production and reproduction of professional actors and young people (students) as outliers from a normal and normatively accepted school and treatment process (“For example, can a kid who’s a habitual hash smoker drive a tractor within the framework of his education?”).

The representation of normatively right and deviant behaviour in the narrative dynamic contributes to the production and reproduction of both the social pedagogical recognition and exclusion of professional actors and young people (students) inside and

outside the upper-secondary school and treatment contexts [5; 31]. This dynamic highlights how actors with higher status in these contexts (professional actors) can use oral representations (language) as a narrative charge to mark the status position of the young person (the student), an actor with a lower status in these contexts (“Well, but you’re an idiot because you smoke pot – I mean, what are you thinking?”). With the help of their language, professional actors act out, represent, produce, and reproduce the interactive advantage of defining and re-defining actors with lower status in upper-secondary school and treatment contexts. These representations create and re-create interactive space to control and oppress young people (students) who, in these situations, are sometimes also fighting for their own social pedagogical recognition in these contexts. Previous research draws attention to the importance of raising awareness of the professional role of occupational groups in relation to subordination and superiority aspects, and to the language used in interpersonal interactions in school and treatment context [5; 31].

In relation to the production and reproduction of successes, obstacles, social pedagogical recognition, exclusion, and interactive status positioning analysed above, the oral representations create and re-create a series of images about *the control* and *repression* of young people (students). These images seem to be narratively synchronised with the superiority of the professional actors in relation to young people, interactive status positioning in relation to young people, and language use. The presentation by the professionals of the young people’s subordination and the professionals’ own superiority produces and reproduces a series of images. These images cement a positioning of the superior actor (the professional) who sets the agenda for how young people (students) should behave to fit into the prevailing normative order in upper-secondary school and treatment contexts (“But you know that it’s illegal here in Sweden”).

Ideally, upper-secondary schools, in collaboration with outpatient treatment units, provide social pedagogical recognition and tools for educational development [5; 31]. If young people (students) who use alcohol and drugs do not receive these tools and recognition, other social institutions must come forward and offer alternative platforms for educational development and self-realisation. Upper-secondary school and outpatient treatment units are the main platforms for young people (students) who use alcohol and drugs (as well as for professional actors) to restore a positive view of themselves and thus have potential in the social pedagogical context. The possibility of social pedagogical recognition and development is embedded in a number of interactive dimensions in upper-secondary school and treatment situations [5]. Good relationships

between young people and professional actors constitute an important dimension in which the social pedagogical recognition is based on caring, trust, and mutual interactions. It is crucial for professionals to take an approach of inclusion of young people (students) in the school and treatment contexts, with attention to their ability to develop and change in a social and educational sense. This development and change both are in relation to interactive flows in upper-secondary school and treatment contexts and beyond these contexts (“the students actually start telling and talking a little about how they are feeling and what their life looks like outside of school”). Such an inclusive approach imposes demands on how upper-secondary schools and outpatient treatment units organise their work with young people (students) who use alcohol and narcotics. In addition, this approach plays a role in determining what support and room for manoeuvring professional actors in these contexts are afforded in their practical work with this category of students. An inclusive approach will influence the expected normatively right and deviant actions in upper-secondary school and treatment contexts, as well as in relation to laws and policies that to some extent govern practical work in these situations [5; 31].

Several interesting questions arose during work on this analysis, all related to whether (and if so, how) the various professional categories that figure in upper-secondary school and treatment contexts

draw attention to the importance of psychiatric and medical issues in their practical work with young people who use alcohol and narcotics. The primary question is how psychiatric and medical questions such as those below can be handled narratively: What should professionals be treating? What is the content of the treatment? What is the goal of the treatment in relation to the patient group “young people who use alcohol and drugs”? Why should the professional choose precisely that content in the treatment and not something else? How can young people be motivated to stop using alcohol and narcotics in connection with treatment? Who is the young person being treated? Who should decide on the content of the treatment for that particular category of young people?

As a counterpoint to the psychiatric and medical perspective, another interesting question is how the professional’s practical actions in the situation contribute to the following: the production and reproduction of success and obstacles in social pedagogical work with young people who use alcohol and drugs; social pedagogical recognition or a lack of recognition in the role of a professional and of a young person (student); the production and reproduction of professional occupational identities and the identities of young people (students); and moralisations in school and treatment contexts in relation to past and present practical behaviour of both actors regarding normatively right versus normatively deviant actions in these and other contexts.

REFERENCES

1. Andersson, C. & Greve, R. 2020. Achievements and obstacles in senior high school work with students who use alcohol and substances. An interactional analysis of verbal descriptions concerning organisational and practical work in school. Växjö and Kalmar: Linnaeus University. Independent work in the Special Pedagogy (second cycle). Retrieved from <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1484216/FULLTEXT01.pdf> (November 16, 2021)
2. Basic, G. 2018a. Social pedagogical work with unaccompanied young refugees with experiences of war in institutional care in Sweden: an ethnography-inspired analysis of the narratives of young persons and institution personnel. *Social Sciences and Education Research Review*, (5)2: 6–29.
3. Basic, G. 2018b. Successful Collaboration in Social Care Practice: Beneficial Success Points of Interest for the Young Person in Swedish Juvenile Care. *Journal of Comparative Social Work*, 13(2): 56–77
4. Basic, G. 2012. *When collaboration becomes a struggle. A sociological analysis of a project in the Swedish juvenile care*. Lund: Lund University, dissertation in sociology.
5. Basic, G., Lokareva, G. V. & Stadnichenko, N. V. 2021. Inclusive Educational Spaces and Social Pedagogical Recognition: Interaction- and Social-Pedagogy-Inspired Analysis of Space Dynamics in Compulsory, Upper-Secondary and Post-Secondary Education. *Education Sciences*, 11(11): 754.
6. Basic, G. & Matsuda, Y. 2020. Inclusion and obstacles in the Swedish social pedagogical context: an analysis of narratives on working with unaccompanied refugee minors with wartime experiences in institutional care. *Croatian review of rehabilitation research*, 56(1): 1–18
7. Berger, P. L., & Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.
8. Bhopal, K., & Preston, J. 2012. *Intersectionality and race in education*. London: Routledge.
9. Blumer, H. 1986. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Los Angeles: University of California Press.
10. Björk, K., Danielsson, E. & Basic, G. 2019. Collaboration and identity work: a linguistic discourse analysis of immigrant students’ presentations concerning different teachers’ roles in a school context. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(1): 26–47.

11. Burr, V. 2015. *Social constructionism*. New York: Routledge.
12. Collins, R. 2004. *Interaction Ritual Chains*. Princeton: University Press.
13. Eriksson, L. 2014. The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2): 165–182.
14. Eriksson, L., & Winman, T. 2010, Eds. *Learning to fly: social pedagogy in a contemporary society*. Gothenburg: Daidalos.
15. Ethical vetting. 2018. Decision (Approved): School as a protection factor. An analysis of achievements, obstacles, collaboration, and identities in senior high school work with students who use alcohol and drugs. Regionala etikprövningsnämnden i Linköping. Reg. No. 2018/81–31.
16. Foster, R. 2012. *The pedagogy of recognition. Dancing identity and mutuality*. (Dissertation in Education). Tampere, Finland: University of Tampere.
17. Garfinkel, H. 1984. *Studies in Ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
18. Goffman, E. 2002. *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
19. Gubrium, F. J. & Holstein, A. J. 1997. *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
20. Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. 2012. *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
21. Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
22. Hämäläinen, J. 2012. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1): 3–16.
23. Hämäläinen, J. & Eriksson, L. 2016. Social pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 71–93.
24. Janer, A. & Úcar, X. 2019. An international comparison: Social pedagogy training. *Journal of Social Work*, 19(2): 253–275.
25. Janer, A. H. & Úcar, X. 2020. Social Pedagogy in the world today: An analysis of the academic, training and professional perspectives. *British Journal of Social Work*, 50(3): 701–721.
26. Johnsson, A., Blivik, G. & Basic, G. 2021. Newly arrived parents and collaboration in Swedish school context: an interactionally and ethnomethodologically inspired analysis. *Education*, 141(3): 127–144.
27. Koning, I. M., van den Eijnden, R. J. J. M., Engels, R. C. M. E., Verdurmen, J. E. E. & Vollebergh, W. A. M. 2010. Why target early adolescents and parents in alcohol prevention? The mediating effects of self-control, rules and attitudes about alcohol use. *Society for the study of addiction*, 106(3): 538–546.
28. Kornbeck J. & Úcar, X. 2015, Eds. *Latin American social pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
29. Linnaeus University. 2021. Project: School as a protection factor. An analysis of achievements, obstacles, collaboration, and identities in senior high school work with students who use alcohol and drugs. Retrieved from <https://lnu.se/en/research/searchresearch/forskningsprojekt/project-school-as-a-protection-factor/> (November 16, 2021)
30. Mead, G. H. 2015. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
31. Medegård, E. Henrixon, K. and Basic, G. Submitted. Successes and obstacles in the work of upper-secondary schools with newly arrived students: a constructivist-inspired analysis of teachers' verbal accounts regarding their schools' organizational and practical work.
32. Onrust, S. A. Otten, R. Lammers, J. & Smit, F. 2015. School-based programmes to reduce and prevent substance use in different age groups: What works for whom? Systematic review and meta-regression analysis. *Clinical Psychology Review*, 44: 45–59.
33. Potter, J. 2007. Representing reality. Discourse, rhetoric, and social construction. London: Sage.
34. Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
35. Silverman, D. 2015. *Interpreting qualitative data*. London, UK: SAGE
36. Silverman, D. 2006. *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage.
37. Sznitman, S. R., Dunlop, S. M., Nalkur, P., Khurana, A. & Romer, D. 2012. Student Drug Testing in the Context of Positive and Negative School Climates: Results from a National Survey. *Journal of Youth and Adolescence*, 41: 146–155
38. Úcar, X., Soler-Masó, P. & Planas-Lladó, A. 2020. *Working with Young People: A Social Pedagogy Perspective from Europe and Latin America*. Oxford: Oxford University Press Inc.
39. Ucar, X. 2013. Exploring different perspectives of social pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36):1–15.

УДК 376.112.4
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-13>

ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ У США

Псарьова М. Д.

аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

вул. Валентинівська, 2, Харків, Україна

orcid.org/0000-0002-0575-2629

m.psareva.ua@gmail.com

Ключові слова: *освіта у США, інклюзивна освіта, послуги спеціальної освіти, дитина з особливими освітніми потребами, дитина з порушенням психофізичного розвитку, психічні розлади, заклад загальної освіти, індивідуальна програма розвитку, поведінкові порушення та план поведінкової корекції.*

Сьогодні у високорозвинених країнах та тих країнах, що активно розвиваються, кожна дитина з порушенням психофізичного розвитку має право отримати таку освіту, яка дозволить їй розкрити свій внутрішній потенціал та бути максимально залученою до суспільного життя. У 2011 році Україною була підтримана західна ініціатива щодо соціалізації осіб з обмеженими можливостями шляхом надання їм освітніх послуг у межах інклюзивної школи. Через проблеми з керуванням власною поведінкою, соціальною взаємодією та академічною успішністю організація процесу навчання дітей, що мають психічні розлади, викликає особливий інтерес у представників освітньої спільноти. Оскільки Сполучені Штати Америки мають більший досвід навчання таких дітей разом з однолітками з типовим розвитком, ми вважаємо необхідним звернутися до досвіду цієї країни. Метою статті є аналіз підходів до визначення основних понять проблеми освіти дітей із порушенням психічного розвитку у законодавчих актах США. Для вирішення поставленої мети нами були використані такі методи: аналіз нормативно-правових актів, ретроспективний метод та термінологічний розбір.

Результати. У статті надано визначення ключовим поняттям, які стосуються навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах США. Провівши аналіз нормативно-правової бази, нами виділені та проаналізовані такі поняття, як «дитина з порушенням психофізичного розвитку», «спеціальна освіта», «пов'язані послуги», «додаткова допомога та сервіси», «індивідуальна програма розвитку» та «план 504». Також у статті розглянуто низку складників індивідуальної програми розвитку для дитини з ментальними порушеннями, а саме модифікації навчальної програми; акомодатії середовища, де навчається дитина з порушенням психофізичного розвитку; сервіси допоміжних технологій; послуги переходу для підлітків; визначення ступеня, у якому дитина буде включена до загальноосвітнього середовища; ресурсна кімната та інструкції, що надаються мобільним корекційним педагогом. У кінці статті нами наданий аналіз плану поведінкової корекції – важливої складової частини індивідуальної програми розвитку, оскільки діти з психічними розладами нерідко мають поведінкові проблеми.

DEFINITION OF BASIC CONCEPTS OF THE PROBLEM OF EDUCATION OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN THE USA

Psarova M. D.

Postgraduate Student at the Department of Educology and Innovation in Education

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Valentynivska str., 2, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0575-2629

m.psareva.ua@gmail.com

Key words: *education in the USA, inclusive education, special education services, a child with special needs, a child with a disability, mental disorders, general education environment, Individualized Education Program, behavioral problems, and Behavioral Intervention Plan.*

Today, a child with a disability who lives in highly developed countries and developing ones has the right to get an education that will allow him/her to unleash his/her inner potential and be maximally involved in social life. In 2011, Ukraine supported a Western initiative to socialize people with disabilities by providing them educational services in inclusive schools. Because of problems with behavior control, social interaction and academic performance, the organization of the learning process of children with mental disorders is of particular interest to members of the educational community. As the United States has more experience in educating such children along with peers with typical development, we consider it necessary to draw our attention to the experience of this country.

The purpose of the article is to analyze approaches to define the basic concepts of the problem of education of children with mental disabilities in the US laws and regulations. To solve this goal we used the following methods: analysis of the law, retrospective method and terminological analysis.

Results. The article provides definitions of key concepts related to the education of children with special needs in the USA. After analyzing the legal framework, we identified and analyzed such concepts as "a child with a disability", "Special Education", "Related Services", "Supplementary Aids and Services", "Individualized Education Program" and " plan 504 ». The article also considered a number of components of an Individualized Education Program for a child with a mental disorder, in particular modifications of the curriculum; accommodations of the environment where a child with a disability studies; assistive technology services; transition services for adolescents; determining the degree to which the child will be included in the general education environment; resource room and itinerant instructions. At the end of the article, we provided an analysis of the the Behavior Intervention Plan – an important component of an individual development program, as children with mental disorders often have behavioral problems.

Сьогодні кожна дитина з особливими освітніми потребами (ООП) має право отримати освіту, яка дозволить їй розкрити свій внутрішній потенціал та бути максимально залученою до суспільного життя. У 2011 році Кабінетом Міністрів України була підтримана ініціатива щодо впровадження інклюзивного освітнього простору, де дитина з порушенням психофізичного розвитку має можливість навчатися у закладі загальної освіти за місцем свого проживання разом з однолітками, що типово розвиваються. Оскільки дитина з ООП може мати відмінні від її нормотипових однолітків труднощі на шляху до досягнення освітньої мети, організація процесу

навчання для такої дитини у загальноосвітньому закладі викликає багато питань у представників освітньої спільноти.

У межах нашої статті ми вважаємо необхідним зробити акцент саме на дітях із психічними та поведінковими розладами. Через їх складнощі з соціальною адаптацією, нерідку неуспішність в отриманні академічних навичок та проблемну поведінку процес інтеграції у середовище з однолітками з типовим розвитком є досить нелегким. Оскільки Україна робить тільки перші кроки на шляху до реалізації інклюзивної освіти, ми вважаємо необхідним звернутися до теорії та практики країн, що мають більш тривалий період її

впровадження. На нашу думку, успішну практику навчання дітей з ООП, зокрема тих, що мають психопатологічні синдроми, показують Сполучені Штати Америки. Для розуміння особливостей організації освіти у США для таких дітей вважаємо за потрібне провести аналіз основних понять – освітніх послуг, що надаються дитині з обмеженими можливостями. Їх визначенням займалися такі дослідники, як: Дж. Беккен (J. Bakken), Е. Бьонз (E. Burns), М. Винзер (M. Winzer), С. Вотсон (S. Watson) В. ДеЛісовой (V. DeLissovoy), Дезінгер (J. Desinger), М. Йелл (M. Yell), М.Є. Захарчук, А. Катсианніс (A. Katsiyannis), А.А. Колупаєва, А. Ловрей (A. Lowrey), Ю.В. Мельник, К. Мутуа (K. Mutua), Ф. Обіакор (F. Obiakor), М.А. Порошенко, А. Ротатори (A. Rotatori), Дж. Сідерс (J. Siders), Р. Скіренбергер (R. Scheerenberger), Т.М. Фаласеніди.

Мета нашої статті – аналіз підходів до визначення основних понять проблеми освіти дітей із порушенням психічного розвитку у законах США.

Для досягнення поставленої мети використані такі теоретичні **методи дослідження**, як аналіз нормативно-правових актів, ретроспективний метод та термінологічний розбір.

Результати. Відповідно до Закону США про реабілітацію від 1973 року (The Rehabilitation Act) «жодна людина з порушенням психофізичного розвитку не повинна піддаватися дискримінації через її порушення» [10]. У галузі освіти цей закон ознаменував можливість навчання дітей з ООП разом з їх нормотиповими однолітками за умови змін у навчальному середовищі, що передбачають створення безперешкодного доступу до шкіл та класів. Для подальшого детального аналізу освітніх послуг, що отримує така дитина, визначмося із ключовим поняттям нашого дослідження, а саме з терміном «людина/дитина з порушенням психофізичного розвитку» (a person/a child with a disability). У Законі про реабілітацію надано таке визначення цього поняття: «це будь-яка особа, яка має порушення психічного або фізичного розвитку, що призводить до суттєвих труднощів у працевлаштуванні» [10]. Закон про освіту людей із порушенням розвитку від 2004 року (Individuals with disability education act, IDEA) дає більш конкретне визначення терміна: «дитина з порушенням психофізичного розвитку – це та, що входить до однієї з 13 категорій, до яких відносяться специфічні розлади навчання (дислексія, дисграфія, дискалькулія), розумова відсталість, порушення слуху та зору, мовленнєві порушення, серйозні емоційні розлади, ортопедичні порушення, аутизм, травматичне ураження мозку та інші значні порушення, які вимагають спеціальної освіти та пов'язаних послуг» [7]. Порівнюючи обидва нормативно-правові документи, доходимо висновку, що

Закон про освіту людей із порушенням розвитку від 2004 року (далі – IDEA'04) дає більш вузьке визначення поняттю, що може свідчити про можливість отримання послуг за Законом про реабілітацію більшою кількістю дітей. Тобто серед дітей із психічними та поведінковими розладами освітні послуги, які запропоновані у IDEA'04, будуть надані дітям зі значними порушеннями функціонування (аутизмом, порушенням інтелектуального розвитку, специфічними розладами навчання, мовленнєвими порушеннями, емоційними порушеннями, включаючи їх прояви у осіб із шизофренією, травматичним ураженням мозку), а ті діти, що мають більш м'які порушення, отримають допомогу за Законом про реабілітацію від 1973 року. Надалі надамо визначення тим освітнім послугам, які отримують діти з ментальними порушеннями відповідно до цих законів.

Відповідно до IDEA'04 кожна дитина з порушенням психофізичного розвитку має право на належну безкоштовну державну освіту (Free Appropriate Public Education, FAPE), що передбачає надання їй спеціальної освіти (Special education) та пов'язаних послуг (related services) у віці від 3 до 21 року [7]. Проаналізуємо наведені поняття більш детально.

У IDEA'04 поняття «спеціальна освіта» визначається як спеціально розроблені інструкції, які «відповідають унікальним потребам дитини з особливими освітніми потребами та включають у себе інструктаж, що проводиться у класі, вдома, у лікарні, в інтернаті та інших місцях», а також інструктаж із фізичного виховання [7]. До спеціально розроблених інструкцій відносяться рекомендації щодо адаптації змісту освіти, методів навчання та визначення способу надання інструкцій з метою забезпечення максимального доступу дитини з ООП до навчання у загальноосвітньому закладі [5]. Інструкції (або послуги) спеціальної освіти існують у двох формах: прямій та непрямій. Перша означає навчання дитини з психофізичними порушеннями безпосередньо корекційним педагогом, друга – надання ним консультацій вихователям, учителям та батькам дитини для проведення модифікації навчальної програми, акомодатії середовища та адаптації тестових завдань у інклюзивному просторі. Ми згодні з Е. Бьонз (E. Burns), що спеціальна освіта у США не є процесом та результатом отримання знання дитиною з обмеженими можливостями у сегрегованому місці. Вона є низкою послуг, які надаються такій дитині, щоби зробити можливим навчання з однолітками з типовим розвитком [1, с. 32].

Пов'язані послуги визначаються у IDEA'04 як «перевезення та такі розвиваючі, корекційні та допоміжні сервіси, які необхідні дитині з ООП для отримання користі від спеціальної освіти» [3].

Відповідно до IDEA до таких послуг відносяться: раннє виявлення порушень розвитку, оцінювання стану дитини, інтерпретація результатів оцінки навичок дитини, корекція мовленевих патологій, медичний супровід, фізична та трудова терапія, навчання орієнтації та мобільності, розроблення програм корекції поведінки, підготовка до працевлаштування тощо. Там же зауважено, що пов'язані послуги є індивідуальними та проводяться у сегрегованному приміщенні, але деякі види сервісів можуть надаватися у регулярному класі. На думку Е. Бьонз (E. Burns), до пов'язаних послуг відносяться: навчання орієнтації та мобільності, фізична терапія, трудотерапія та допоміжні технології (assistive technology). Виходячи із вищезазначеного ми будемо визначати пов'язані послуги як додаткову корекційну психолого-педагогічну та медичну роботу з дитиною, яка допомагає їй максимально покращити свій стан для отримання кращих результатів у навчанні [1, с. 48].

Невід'ємним компонентом FAPE є «додаткова допомога та сервіси» (Supplementary Aids and Services), мета яких – навчання дитини з ООП за принципом створення середовища, яке найменш обмежує (Least Restrictive Environment), тобто включення її до загальноосвітнього простору у максимально можливому ступені [3]. До цих послуг Е. Бьонз (E. Burns) відносить: модифікації навчальної програми (modifications), акомодатії середовища (accommodations), тренування вчителів загальноосвітньої школи (trainings for general educators), навчання за допомогою однолітків (peer tutoring), послуги допоміжних технологій (assistive technology services) та використання ресурсної кімнати. Е. Бьонз (E. Burns) зазначає, що нерідко пов'язані послуги та додаткова допомога і сервіси можуть перетинатися та повторюватися, особливо якщо дитина отримує сервіси спеціальної освіти в інклюзивному класі, але ми згодні з дослідником у тому, що унікальність цих послуг полягає саме у наданні можливості дітям з ООП навчатися разом з однолітками з нормотиповим розвитком за допомогою зменшення бар'єрів у середовищі [1, с. 7].

Наступним терміном, який ми розглянемо, є «індивідуальна програма розвитку» (Individualized Education Program, IEP) дитини. Вона є письмовим документом, у якому зазначено рівень успішності дитини, цілі навчання та послуги спеціальної освіти. До останніх відносяться: модифікації навчальної програми (modifications), акомодатії (accommodations), допоміжні технології (assistive technology services), послуги переходу (transition services) та ступінь, у якому дитина буде включена до загальноосвітнього середовища (continuum of alternative placements) [4]. Проаналізуємо більш детально кожен із термінів, що використовуються у індивідуальній програмі розвитку дитини.

У IDEA'04 зазначено, що модифікації та акомодатії – це зміни, що проводяться у навчальному середовищі, навчальних матеріалах та завданнях, які дозволяють дитині з інвалідністю бути успішною у інклюзивному класі. До перших, модифікацій, належать зміни навчальної програми шляхом зменшення рівня вимог до дитини, тобто результат навчання дитини з інвалідністю та дитини з нормотиповим розвитком не є ідентичним. Виділяють такі модифікації, як надання альтернативних завдань дитині, спрощення тестів (наприклад, перевірка виключно ключових понять), звільнення від виконання деяких завдань та інше. Другі, акомодатії, є змінами навчальних матеріалів та середовища без пом'якшення вимог до знань, умінь та навичок, якими дитина повинна оволодіти у процесі навчання. До акомодатій належать: повідомлення, що надаються дитині у разі змін розкладу, використання навушників для блокування зайвого шуму, доступ до тихого місця, надання дитині більшого часу для виконання завдання тощо.

Ще одним поняттям є «послуги допоміжних технологій» (assistive technology services). Ці послуги розроблені для визначення обладнання, яке допоможе дитині бути більш успішною у навчанні. Наприклад, для дітей із тяжкими мовленевими порушеннями та аутизмом до допоміжних технологій відноситься альтернативна комунікація, а саме альбоми з картками PECS для дітей дошкільного віку та голосова допомога під час комунікації (voice output communication aids, VOCA) для старших дітей. Для отримання необхідних навичок та корекції проблемної поведінки у таких дітей використовуються комп'ютерні програми, які встановлюються на планшет чи телефон дитини. Серед таких програм є e-kid tools, e-kid skills, Picture-It, Boardmaker, Pix-Writer та інші. Ці програми націлені на покращення рівня комунікації та самоуправління шляхом самостійного оцінювання поведінки та вивчення нових навичок, необхідних для функціонування у суспільстві [11, с. 256–267].

Наступним терміном, який входить до індивідуальної програми розвитку, є «послуги переходу» (Transition Services). У IDEA'04 підкреслено, що послуги переходу надаються учню тільки після досягнення шістнадцяти років. Їх метою є покращення академічних досягнень та навичок самообслуговування для подальшого самостійного дорослого життя, яке включає у себе навчання у закладах професійної освіти, вищих навчальних закладах, підготовку до працевлаштування та незалежного життя. Команда супроводу визначає рівень академічних знань та функційних навичок дитини; цілі для життя після закінчення середньої школи; навички, які необхідні для досягнення цих цілей, та стратегії роботи з учнем. До

послуг переходу входять: покращення навичок комунікативних, самообслуговування, вирішення проблем, навчання планування власного бюджету та купівлі необхідних товарів у магазині, допомога у використанні публічного транспорту, підтримка у виборі професії, стажування та інші [9].

За принципом створення середовища, яке найменш обмежує, дитина з порушенням психофізичного розвитку повинна бути включена до загальноосвітнього простору у максимально можливу ступені, що означає навчання такої дитини з її нормотиповими однолітками у тому разі, якщо обидві сторони – дитина з ООП та її нормотипові однолітки – отримують користь від наведеного процесу навчання. Оскільки нерідко учні з середніми та важкими ментальними порушеннями не можуть отримати належну освіту у межах повної інклюзії, закон зобов'язує штат надати їм континуум альтернативних приміщень (continuum of alternative placements). Серед таких приміщень у законі IDEA'04 виділяються: найбільш сегреговані (спеціальні класи, спеціальні школи, інструкції на дому та лікарні) та найменш (ресурсні кімнати та інструкції, що надаються мобільним корекційним педагогом – *itinerant instruction*) [6]. Проаналізуємо останні два більш детально. Ресурсна кімната є окремим приміщенням, де учні з ООП можуть отримати послуги спеціальної освіти індивідуально чи у невеликій групі протягом навчального дня. Така кімната є необхідною для дитини з порушенням сенсорної інтеграції, яка через шуми та інші відволікаючі фактори, які присутні у звичайному класі, не може сконцентруватися над завданням. Крім цього, ресурсна кімната може використовуватися для оцінювання дитини, надання їй необхідного матеріалу більш повільними темпами, проведення корекційно-поведінкових занять та зустрічі команди супроводу – ІЕР (Watson, 2020). Інструкції, що надаються мобільним корекційним педагогом (*itinerant instruction*), – інструкції у прямій та непрямій формі, які надаються корекційним педагогом, що не закріплені за якоюсь окремою школою [12].

Кожна індивідуальна програма розвитку розробляється командою супроводу дитини (*Individualized education program team*), склад якої є окремим для кожної дитини. До команди супроводу входять батьки дитини, вчитель інклюзивного класу (якщо дитина навчається у загальноосвітній школі), корекційний педагог (не менше одного), спеціаліст, який має право на інтерпретацію результатів діагностичної роботи, інша людина за вибором батьків та, за можливістю, сама дитина [4].

Оскільки вчителі, які працюють із дітьми з ментальними розладами, нерідко стикаються з проблемною поведінкою своїх учнів, яка може не тільки заважати отримувати знання самій

дитині, а й бути небезпечною для її оточення, то наступним терміном, який ми розглянемо, є план поведінкової корекції (*Behavioral Intervention Plan, BIP*). Цей план побудований на результатах функційної оцінки поведінки та включає у себе опис небажаної поведінки, гіпотезу щодо причин її виникнення та стратегії її корекції. Функційна оцінка поведінки (*Functional Behavioral Assessment*) означає визначення цілей (функцій) проблемної поведінки. Біхевіористка В. ДеЛісовою (*V. DeLissovoy*) виділяє такі дві функції небажаної поведінки: отримання позитивного підкріплення (отримання уваги, чогось матеріального або сенсорного задоволення) та отримання негативного підкріплення (втеча від чогось неприємного) [2, с. 510]. Для визначення функції проблемної поведінки корекційний педагог чи поведінковий психолог визначає контекст, у якому виникає поведінка, а також фактори, які її закріплюють. Щоб написати висновок щодо функції небажаної поведінки, спеціалістами повинно бути проведено пряме спостереження, опитування батьків, вчителів та, за можливістю, самої дитини. За результатами функційної оцінки поведінки розробляється корекційна програма, яка націлена на навчання дитини альтернативної, соціально прийнятної поведінки. Під час реалізації корекційної програми поведінковим трапістом проводиться моніторинг успішності дитини (*Progress monitoring*), що включає у себе зазначення змін частоти, тривалості на інтенсивності поведінки.

Відповідно до закону «Про освіту» штату Нью Йорк, якщо поведінка дитини з психічним порушенням може загрожувати їй самій або іншим учасникам навчального процесу, вона може бути поміщена на деякий час у тайм-аут кімнату (*time out room*) або може підлягати екстремому втручанням. Метою введення тайм-аут кімнати є надання дитині часу для повернення контролю над своїми діями. До екстремого втручання відноситься використання фізичної сили, наприклад обмеження руху. Слід відзначити, що секція 19.5(a) забороняє використання авersiveних стимулів, окрім випадків, коли ситуація є небезпечною для самої дитини, оточення або майна школи [9].

Дитина з ООП, що має легкі форми порушення психічного чи фізичного розвитку, які значною мірою не заважають їй отримувати освіту разом з однолітками у загальноосвітній школі, не підпадає під IDEA та розроблення індивідуальної програми розвитку, що забезпечує їй доступ до послуг спеціальної освіти. Така дитина захищена секцією 504 (*section 504*) Закону про реабілітацію від 1973 року. Відповідно до цього закону дитина, яка має незначні порушення розвитку, вимагає розроблення плану 504 (*504 plan*), у якому вказуються види акомодаций, які необхідні дитині

для успішного навчання у школі. Наприклад, для дитини з розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) може бути надане тихе місце та більша кількість часу для завершення завдання чи контрольної роботи. Для покращення поведінки дитині надається місце біля вчителя, система заохочень за допомогою жетонів або письмові критерії для регуляції поведінки самою дитиною (self-managment). Оскільки сидіння на уроці та концентрація уваги є проблемою для такої дитини через збільшену потребу у рухах, на ніжки стільця такої дитини може бути надягнений резиновий жгут. Під час уроку дитина може надавлювати на цей жгут ногами, це дозволить наситити її проприоцептивну систему, що зробить її більш зосередженою на завданні [10].

Висновки. У статті проаналізовано термінологічне поле проблеми освіти дітей з порушеннями психічного та фізичного розвитку у США. Спираючись на нормативно-правові акти та напрацю-

вання освітян, нами надано визначення поняттям «спеціальна освіта» (special education) та «пов'язані послуги» (related services). Серед послуг спеціальної освіти нами висвітлена структура написання індивідуальної програми розвитку (Individualized Education Program) для дитини з помірними та тяжкими порушеннями, а також надані визначення таких структурних компонентів цієї програми, як модифікації, акомодациї, послуги переходу (transition services), допоміжні технології (assistive technology service) та континуум альтернативних приміщень (continuum of alternative placements). Оскільки діти, що мають ментальні розлади, нерідко мають проблемну поведінку, нами визначена програма, що націлена на подолання поведінково складних ситуацій, – план поведінкової корекції (Behavioral Intervention Plan, VIP). Також у нашій роботі висвітлені послуги, для дітей, які мають незначні порушення психічного розвитку, – план 504 (504 plan).

ЛІТЕРАТУРА

1. Burns. A. Handbook for Supplementary Aids and Services: A Best Practice and IDEA Guide. Springfield: Charles C Thomas Pub Ltd. 2003, 268 p.
2. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. Harlow, 2014. 759 p.
3. Definitions, 20 U.S.C. § 1401, 2015. URL: 20 U.S. Code § 1401 – Definitions | U.S. Code | US Law | LII / Legal Information Institute (cornell.edu) (дата звернення: 10.09.2021)
4. Evaluations, eligibility determinations, individualized education programs, and educational placements, 20 U.S.C. § 1414 (2019). URL: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/20/1414#d> (дата звернення: 10.09.2021)
5. Electronic Code of Federal Regulations, Special education, 34 CFR § 300.39, 2019. URL: <https://www.law.cornell.edu/cfr/text/34/300.39>
6. Electronic Code of Federal Regulations, Continuum of alternative placements, 34 CFR § 300.115, 2019. URL: <https://www.law.cornell.edu/cfr/text/34/300.115> (дата звернення: 10.08.2021)
7. Individuals with Disabilities Education Improvement Act: a United States law from Decemrer 3, 2004. P.L. 108–446. URL: <https://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33/subchapterI&edition=prelim> (дата звернення: 10.08.2021)
8. Katsiyannis A., Reid R. Autism and Section 504: Rights and Responsibilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Washington: SAGE Publications, v14 n 2, 1999. P. 66–72.
9. Regulations of the Commissioner of Education, The State Education Department, Albany, New York, 2016. URL: <http://www.p12.nysed.gov/specialed/lawsregs/documents/regulations-part-200-201-oct-2016.pdf> (дата звернення: 11.08.2021)
10. Rehabilitation Act: a United States law from September 26, 1973. P.L. 93–112. URL: <https://www.govtrack.us/congress/bills/93/hr8070/text> (дата звернення: 11.08.2021)
11. Rotatori A.F. History of Special Education. Bingley: Emerald Group Publishing. 2011. 390 p.
12. Watson S. Introduction to Special Education Resource Rooms. ThoughtCo, Feb. 16, 2021, URL: <https://www.thoughtco.com/special-education-resource-room-3110962> (дата звернення: 11.08.2021)

REFERENCES

1. Burns. A. (2003) Handbook for Supplementary Aids and Services: A Best Practice and IDEA Guide. Springfield: Charles C Thomas Pub Ltd (in English).
2. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. (2014) Applied Behavior Analysis. Harlow (in English).
3. Definitions, 20 U.S.C. § 1401, 2015. URL: 20 U.S. Code § 1401 – Definitions | U.S. Code | US Law | LII / Legal Information Institute (cornell.edu) (in English).
4. Evaluations, eligibility determinations, individualized education programs, and educational placements, 20 U.S.C. § 1414 (2019). URL: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/20/1414#d> (in English).
5. Electronic Code of Federal Regulations, Special education, 34 CFR § 300.39, 2019. URL: <https://www.law.cornell.edu/cfr/text/34/300.39> (in English).

6. Electronic Code of Federal Regulations, Continuum of alternative placements, 34 CFR § 300.115, 2019. URL: <https://www.law.cornell.edu/cfr/text/34/300.115> (in English).
7. Individuals with Disabilities Education Improvement Act: a United States law from Decemrer 3, 2004. P.L. 108–446. URL: <https://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33/subchapter1&edition=prelim> (in English).
8. Katsiyannis A., Reid R. (1999) Autism and Section 504: Rights and Responsibilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* v14 n 2 P. 66–72. Washington: SAGE Publications (in English).
9. Regulations of the Commissioner of Education, The State Education Department, Albany, New York, 2016. URL: <http://www.p12.nysed.gov/specialed/lawsregs/documents/regulations-part-200-201-oct-2016.pdf> (in English).
10. Rehabilitation Act: a United States law from September 26, 1973. P.L. 93–112. URL: <https://www.govtrack.us/congress/bills/93/hr8070/text> (in English).
11. Rotatori A.F. (2011) History of Special Education. Bingley: Emerald Group Publishing (in English).
12. Watson S. Introduction to Special Education Resource Rooms. ThoughtCo, Feb. 16, 2021. URL: <https://www.thoughtco.com/special-education-resource-room-3110962> (in English).

АНАЛІЗ ІСТОРИЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ТА СУЧАСНИХ ПЕРСПЕКТИВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА ДИТИНИ НА ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї В УКРАЇНІ

Шпиг Н. О.

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії морального,

громадянського та міжкультурного виховання

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

вул. Берлінського, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-5404-8171

natalya.shpyg@gmail.com

Ключові слова: *права дитини, сімейне виховання, інститути догляду та виховання, стратегія, деінституціалізація.*

У статті аналізуються форми сімейного виховання дітей-сиріт в історичній ретроспективі, досліджується сучасна ситуація щодо забезпечення права дитини на виховання в сім'ї в Україні.

Метою статті є аналіз історичних передумов та сучасних перспектив забезпечення права дитини на виховання в сім'ї. Для досягнення мети використано комплекс методів дослідження, таких як: аналіз, синтез, порівняння, систематизація.

Акцентовано увагу на тому, що проблема забезпечення права дитини на виховання в сім'ї має історичні корені. Припускається, що існуючі у прадавні часи форми сімейного влаштування дітей (усиновлення, опіка, піклування, патронаж) стали своєрідним орієнтиром для розроблення та впровадження сучасних сімейних форм виховання дитини. Звертається увага на сучасні перспективи оптимізації ситуації в межах досліджуваної проблеми: курс на стратегію деінституціалізації через залучення міжсекторальної партнерської взаємодії у процесі створення належних умов для підтримки і розвитку правових форм сімейного виховання дитини. Наведено зміст діяльності коаліції «Відкриваємо двері дітям», проаналізовано позитивні результати деінституціалізації в розвинених країнах світу.

У висновках зазначено, що необхідність забезпечення права дитини на виховання в сім'ї насамперед зумовлюється пріоритетністю сімейного середовища для повноцінного розвитку дитини. Наголошується на важливості комплексного підходу до вирішення досліджуваної проблеми, зокрема й шляхом здійснення аналізу історичних прототипів сучасних сімейних форм виховання. Зазначається, що успішність процесу забезпечення права дитини на виховання в сім'ї значною мірою залежить від налагодження конструктивної взаємодії між учасниками реалізації національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей. Суттєва роль при цьому належить організаціям третього сектору (Альянс «Україна без сиріт», фонд Петра Порошенка, «Партнерство кожній дитині», «Надія і житло для дітей», коаліція «Права дітей в Україні», «Дитина з майбутнім»), що активно долучилися до впровадження досліджуваної ситуації.

ANALYSIS OF HISTORICAL PRECONDITIONS AND CURRENT PROSPECTS OF ENSURING A CHILD'S RIGHT TO A FAMILY UPBRINGING

Shpyh N. O.

Ph.D. in Pedagogy,

Senior Researcher of the Laboratory of Moral,

Civic and Intercultural Education

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences

Berlinsky str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5404-8171

natalya.shpyg@gmail.com

Key words: *child's rights, family upbringing, boarding schools, strategy, deinstitutionalization.*

The article analyzes the forms of family upbringing of orphans in historical retrospect, explores the current situation regarding the right of the child to family upbringing in Ukraine.

The purpose of the article is to analyze the historical background and current prospects for ensuring the child's right to family upbringing. To achieve this goal, a set of research methods was used: analysis, synthesis, comparison, systematization.

Emphasis is placed on the fact that the problem of ensuring the child's right to family upbringing has historical roots. It is assumed that the existing in ancient times forms of family placement of children (adoption, guardianship, care, patronage), became a kind of reference point for the development and implementation of modern family forms of child rearing. Attention is paid to the modern prospects of optimizing the situation within the researched problem: a course on the strategy of deinstitutionalization through the involvement of intersectoral partnerships in the process of creating appropriate conditions for the support and development of legal forms of family upbringing of the child. The content of the activity of the coalition «We opening doors to children» is presented; the positive results of deinstitutionalization in the developed countries of the world are analyzed.

The conclusions state that the need to ensure the right of the child to be brought up in a family is primarily determined by the priority of the family environment for the full development of the child. The importance of an integrated approach to solving the research problem is emphasized, in particular by analyzing historical prototypes of modern family forms of education. It is noted that the success of the process of ensuring the right of the child to family upbringing largely depends on the establishment of constructive cooperation between the participants in the implementation of the national strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children. A significant role belongs to the organizations of the third sector (Alliance «Ukraine without Orphans», Petro Poroshenko's Foundation, «Partnership for Every Child», «Hope and Housing for Children», the coalition «Children's Rights in Ukraine», «Child with a Future»). actively joined in the implementation of the studied situation.

Постановка проблеми. Конвенція ООН про права дитини, Сімейний кодекс України та Закон України «Про охорону дитинства» визначають сім'ю як природне середовище для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного, культурного та соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення. Згідно з ключовими положеннями зазначених документів, сім'я виступає

суб'єктом відповідальності за створення належних умов для соціалізації дитини. Дитина має право на спільне з батьками (або одним із них) проживання в сім'ї та піклування.

Проте станом на 1 січня 2019 року в Україні налічувався 781 інтернатний заклад. Більш ніж 100 тисяч дітей (дані Міністерства соціальної політики) на той час перебували в інтернатних

закладах. До того ж більшість із них не були біологічними сиротами, а саме 92,3% дітей мали принаймні одного з батьків, а 7,7% дітей були біологічними сиротами [2]. На офіційному сайті Хмельницької обласної державної адміністрації знаходимо інформацію, що підтверджує попередні тези. Нижче наведемо цифрові дані, що виявляють проблеми дітей в інтернатних закладах: 55% мають затримку загальних моторних навичок; 40% – затримку розвитку дрібної моторики; 32% – затримку розумового розвитку; 43% – затримку мовного розвитку; 28% – затримку емоційного розвитку; 44% дітей мають затримку відразу за трьома і більше показниками [12]. Все це спонукає до пошуку шляхів оптимізації зазначеної вище ситуації, одним з яких і є забезпечення права дитини на виховання в сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зацікавленість наукової спільноти до проблеми забезпечення права дитини на сімейне виховання. Так, історичний контекст розвитку сімейних форм виховання дітей наведено у наукових доробках Є. Вагіної та А. Нагорної [6], А. Свердлова [13] та ін. Різноманітні аспекти виховного потенціалу сім'ї проаналізовано у працях І. Звереві [3.], Ж. Петроцько [8], Т. Харченко [14] та ін. Правові форми влаштування дітей висвітлені у працях Л. Кривачук [4; 5], І. Пеші [9], Л. Пономаренко [10], Ж. Петроцько [8], Н. Поспелової [11] та ін. Дослідники є одностайними в розумінні пріоритетності сімейного виховання для повноцінного розвитку дитини та необхідності забезпечення альтернативних інституційним правових форм сімейного виховання дітей.

Незважаючи на концентрацію уваги з боку наукової спільноти щодо дослідження різноманітних аспектів сімейного виховання, його пріоритетів та існуючих правових форм забезпечення права дитини на виховання в сім'ї, вважаємо за необхідне (*мета статті*) більш ґрунтовно здійснити вивчення сучасних тенденцій забезпечення права дитини на виховання в сім'ї, в тому числі й з урахуванням взятого Україною курсу на деінституціалізацію (ДІ), шляхом аналізу історичних особливостей забезпечення права дитини на виховання в сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначаючи право дитини на виховання в сім'ї як одне із ключових, будемо виходити з розуміння сімейного виховання як такого, що здатне задовольняти ключові потреби дитини на різних етапах її формування та розвитку. І навпаки, відсутність сімейного середовища в житті дитини – це передумова продукування низки проблем у процесі соціалізації дитини. При цьому відзначимо важливість дослідження досвіду забезпечення права дитини на виховання в сім'ї в історичній ретроспективі.

Насамперед охарактеризуємо виховання дітей-сиріт із найдавніших часів. Так, із прадавніх часів традиційним було прийняття сироти у свою спільноту, общину, родину тощо. Це був так званий «дарообмін». Така економічна система дарування простежується в мотивах усиновлення всередині певної общини та «приймаківства» у слов'ян. Сиріт у свою родину зазвичай приймали люди похилого віку, які вже відчували труднощі з веденням господарства. Прийнятий у сім'ю повинен був вести господарство, шанувати своїх батьків, а також зобов'язувався їх поховати. Ще однією формою підтримки сиріт була общинна допомога. Сироті навіть призначали «громадських батьків», які брали його на виховання.

Першим прикладом опіки над дитиною є літописна згадка, що відноситься до 879 року. Після смерті батьків ними ставали опікуни, тобто найближчі родичі, які в роді зайняли місце померлих [13].

Що ж стосується появи спеціальних дитячих установ для дітей-сиріт, то вони беруть початок у 1706 році, коли Новгородський митрополит Іов за власної ініціативи та за власні ресурси в Холмо-Успенському монастирі побудував заклад, де доглядали за малими сиротами, потім вони переходили в школи. Це стало початком створення дитячих сирітських закладів [6].

Нестачею робочих рук пояснювалося ставлення до дитини-сироти, яку й розглядали як робітника. Держава віддавала сиріт як приватним особам, так і церковним установам, які з радістю користувалися такою робочою силою. Це була найпримітивніша форма догляду суспільства і держави за сиротою. Що ж стосується влаштування осиротілих дітей у сім'ю, то існували дві основні форми: усиновлення та опіка. Опікунами могли стати найближчі родичі, а також певні установи, наприклад церква. Проте родичі мали повноваження наглядати за опікунами. Так, суто моральний обов'язок опікунів повертати майно дитини, якою опікувалися, за досягнення нею повноліття переростає в юридичний обов'язок [6].

За правління Петра I опіка як форма влаштування дитини в сім'ю набула поширення та державного регулювання. Була створена служба магістрів, які спостерігали за діями опікунів. Це можна вважати встановленням опіки як особливої державної установи, яка контролювала діяльність опікунів. У той час практикувався так званий «таємний приклад», що дозволяв залишатися невідомою особою, яка підкинула дитину. За часів правління Катерини II при кожному міському магістраті закріплювався сирітський суд. Зберігалася практика влаштування дітей-сиріт у сім'ї з метою їх виховання та навчання певного ремесла [13]. У той час практикувалася передача дітей до сіль-

ських сімей. Спочатку діти потрапляли в сім'ю на кілька місяців, потім термін збільшився до 5–7 років, а пізніше і до досягнення ними 17 років. Що ж стосувалося селянських дітей, які залишалися без батьків, то вони потрапляли під опіку родичів або навіть чужих людей разом зі спадком. Усиновлення було можливим лише за умови, коли в сім'ї не було прямих спадкоємців.

Окрім опіки та усиновлення, наприкінці XIX ст. вводяться патронат і патронаж, тобто розміщення нужденних в окремі сім'ї. Сім'ї, що прийняла на патронат дитину, призначалася допомога на дитину. До речі, чим меншою була дитина, тим більшим був розмір допомоги, адже вона не могла працювати, а при досягненні дитиною 14 років виплати взагалі припинялися. Тоді дітей брали переважно бідні сільські сім'ї, для яких патронат був звичайним народним промыслом [6].

Після революції 1917 року, коли Радянська республіка стикнулася з масовим сирітством і бездоглядністю, основною формою влаштування стали державні дитячі будинки. Всі діти визнавалися дітьми держави і знаходилися під її захистом, основною формою влаштування стали державні дитячі будинки. В середині 40-х рр. XX ст. було створено більше 650 дитячих будинків для дітей, які втратили батьків за період війни. У дитячих будинках того часу перебувало понад 600 тис. дітей.

Уже в 60-х рр. XX ст. дійшли висновку, що великі дитячі будинки є нераціональними як з економічної, так і виховної позиції. Виховання в сім'ї виявилось економічно доцільнішим і краще відповідає потребам дитини. У 60-ті рр. XX ст. за особистим наказом М. Хрущова патронатна сім'я як форма влаштування дітей-сиріт припинила своє існування. У ці роки поширення набувають школи-інтернати [6].

Наступним кроком нашого наукового пошуку стане дослідження сучасних тенденцій та перспектив щодо забезпечення права дитини на виховання в сім'ї. Адже пріоритет сімейного виховання дітей набуває аксіоматичного вираження у всьому світі. Актуальність діяльності щодо забезпечення права дитини на виховання в сім'ї обґрунтовується також і негативним впливом інституційних форм виховання на формування і розвиток дітей. Відзначимо деякі з них: неготовленість вихованців інтернатних закладів до самостійного життя; відсутність необхідних соціальних умінь та навичок для функціонування в соціумі; випадки насильства щодо вихованців, що є прямим порушенням права дитини на захист від насильства (ст. 19 Конвенції ООН про права дитини); подолання негативних наслідків інтернатного життя має ірраціональний характер з фінансового погляду [1].

Європейський Союз взяв курс на деінституціалізацію у 2013 році. Цей процес став пріоритетним у використанні 325 млрд євро для забезпечення дітей можливістю насолоджуватися сімейним затишком та любов'ю. У 2017 році Україна також вступила у процес реформування інституційних форм виховання дітей, тобто розпочалася деінституціалізація (ДІ).

Метою національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки є зміна системи інституційного догляду та виховання дітей. Альтернативою існуючій повинна стати система, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі. Підґрунтям активізації процесу ДІ виступає законодавча складова частина, а саме ратифікація Україною у 1991 році Конвенції ООН про права дитини, яка визнає сім'ю оптимальним середовищем для життя і розвитку дитини.

Розглянемо, як прогресивна світова спільнота справляється із цим завданням. По-перше, варто зауважити, що система інституційного досвіду існувала в багатьох країнах світу насамперед із метою догляду за вразливими категоріями дітей. Проте поступово найбільш розвинені країни починають відмовлятися від традиції виховання дітей у закладах інституційного догляду. Так, на початку XX ст. в США дійшли висновку, що виховання дітей у закладах інституційного виховання негативно впливає на здоров'я дітей, а саме на його фізіологічну, психологічну та соціальну складові частини. Ще в 30-х рр. минулого століття в США почали стимулювати альтернативні форми забезпечення виховання дітей. Поштовхом цьому слугувало і прийняття закону про фінансову підтримку сімей із дітьми, які потрапили в складні життєві обставини [7].

Позитивних успіхів на шляху ДІ досягло королівство Швеція, де старт цього процесу відбувся в середині 50-х років XX ст., а вже до 2000 року не залишилося державних закладів для виховання дітей з особливостями розвитку. Такі країни, як Велика Британія, Норвегія, Ісландія, Ірландія, взагалі не практикують інституційного забезпечення для виховання дітей від народження до 3 років. Позитивною динамікою щодо ДІ відзначається й ситуація в Румунії та Болгарії, де практикується підтримка біологічних сімей та розвиток прийомних сімей.

Досвід інших країн у напрямі ДІ може виступати своєрідним мотиваційним фактором, а також орієнтиром для України на шляху розвитку альтернативних інституційних форм догляду за дітьми, таких як: опіка і піклування, влаштування в прийомні сім'ї, ДБСТ, патронатні сім'ї тощо.

У сучасній Україні активно впроваджується кампанія «Відкриваємо двері дітям». Геогра-

фічно кампанія охоплює 12 європейських країн. Головний меседж кампанії полягає у повній відмові від інтернатних закладів та переході до системи виховання у сімейному середовищі. Кампанію «Відкриваємо двері дітям» реалізує міжнародна ГО «Надія і житло для дітей» за активної підтримки мережі громадських організацій країн Європи Eurochild. Мета кампанії – об'єднання зусиль ініціативних представників громадянського суспільства задля реалізації системних змін, що приведуть до відмови від системи виховання та догляду за дітьми в інституційних установах [1].

Основні завдання кампанії: поінформувати суспільство про шкоду інтернатного виховання дітей та про можливі альтернативи такого виховання; лобювати ухвалення законодавчих ініціатив, що прискорять перехід від інституційного догляду до системи забезпечення сімейних форм виховання; поглибити компетентність фахівців соціальної сфери та представників ГО в питаннях упровадження деінституціалізації. Партнерами кампанії «Відкриваємо двері дітям» є: представництва Європейського Союзу та Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, Рада Європи в Україні та фонд Східна Європа. Загалом ця кампанія об'єднує зусилля 51 організації у сфері соціального захисту прав та інтересів дітей.

Висновки. Історичні розвідки щодо забезпечення права дітей на виховання в сім'ї вказують на динамічність досліджуваного явища. У прадавні часи практика щодо збереження сім'ї для дитини-сироти мала «звичайний характер». До наших часів дійшли літописні дані про існування «дарообміну». Варто відзначити також постійний інтерес та увагу, які приділяла держава завданню забезпечення дитині сімейного виховання (усиновлення та опіка, передача дітей на виховання

в сільській сім'ї, патронат і патронаж тощо). Вважаємо за необхідне підкреслити кардинальний відхід від такої практики в радянські часи, що «прославилися» створенням значної кількості дитячих будинків та шкіл-інтернатів, а також ліквідацією в ті часи інституту патронажної сім'ї.

Проаналізувавши сучасні тенденції щодо забезпечення права дитини на виховання в сім'ї в Україні, можемо підкреслити пріоритетну спрямованість зусиль на збереження для дитини сімейного середовища та створення і розвиток оптимальних форм виховання і догляду за дітьми (усиновлення, опіка, піклування, ДБСТ), що стануть дієвою альтернативою інституційним.

Варто відзначити, що 2017 рік став стартовим у реформуванні системи інституційного догляду за дітьми. Зауважимо, що реформування системи інституційного догляду відбувається за активної участі коаліції партнерів. Зокрема, робоча група представлена: міністерствами (соціальної політики, освіти і науки, охорони здоров'я, регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства, фінансів, юстиції), національними ГО, НГО, БФ (Альянс «Україна без сиріт», фонд Петра Порошенка, «Партнерство кожній дитині», «Надія і житло для дітей», коаліція «Права дітей в Україні», «Дитина з майбутнім»), міжнародними організаціями (UNICEF, Lumos, World Vision, ICDL, IHS).

Подальшого вивчення потребують питання активізації партнерської співпраці різних суб'єктів процесу реалізації Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання, зокрема на основі використання клієнтоорієнтованого підходу, що може розвиватися через проектну діяльність окремих державних та громадських організацій, залучених до реалізації процесу деінституціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відкриваємо двері дітям. URL: <http://www.openingdoors.org.ua/ua/about/>.
2. Деінституціалізація. Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Deinstitutionalizaciya.html>.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Кривачук Л.Ф. Зарубіжний досвід реалізації політики щодо дітей: пріоритетні напрямки провадження. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2011. Вип. 8. С. 309–329.
5. Кривачук Л. Ф. Удосконалення механізму реалізації державної політики щодо дітей в Україні: дослідження становища дітей. *Держава та регіони. Державне управління*. 2011. №3. С. 103–110.
6. Нагорнова А.Ю., Вагина Е.Е. Призрение и социальная защита детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России з древнейших времен до второй половины XX века. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/451271/>.
7. Опіка/Піклування. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/opikunstvo.html?>
8. Петрович Ж.В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 581 с.
9. Пеша І.В. Причини соціального сирітства та розвиток сімейних форм виховання в умовах трансформації українського суспільства URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/04/59-68__no-2__vol-13__2006__UKR.pdf.

10. Пономаренко Л.І. Розвиток педагогічної компетентності батьків вихователів дитячих будинків сімейного типу у процесі соціально-педагогічного супроводу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Суми, 2014. 388 с.
11. Пospelova Н.С. Свибович И.А., Шех Н.Е. Профессиональная подготовка приемных родителей и родителей-воспитателей : примерные конспекты занятий : пособие для специалистов органов охраны детства, социально-педагогических и детских интернатных учреждений. Минск : В.И.З.А. ГРУПП, 2009. 376 с.
12. Реформа інтернатних закладів (деінституціалізація). URL: https://www.adm-km.gov.ua/?page_id=40310.
13. Свердлов А.З. Курс лекций по социальной работе и благотворительности. СПб : СПбГУ культуры и искусств, 2001 URL: <https://studfile.net/preview/1769822/>.
14. Харченко Т.В. Сучасна сім'я у фокусі наукових досліджень URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/04/43-48__no-2__vol-13__2006__UKR.pdf.

REFERENCES

1. Openingdoors organizations. *Vidkryvaimo dveri ditiam* [We opening doors to children]. Retrieved from: <https://www.openingdoors.org.ua/ua/about/> (accessed 28 September 2021)
2. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy *Deinstytutsializatsiia*. [Deinstitutionalization.] Retrieved from: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Deinstytucializaciya.html> (accessed 5 October 2021)
3. Zvereva I.D. (ed.) (2013) *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery. 2-he vydannia* [Encyclopedia for social professionals]. 2nd edition Kyiv, Simferopol: Universum.
4. Kryvachuk L.F. (2011) *Zarubizhnyi dosvid realizatsii polityky shchodo ditei: priorytetni napriamky provadzhennia. Teoretychni ta prykladni pytannia derzhavotvorennia* [Foreign experience in implementing children's policy: priority areas of proceedings. Theoretical and applied issues of state formation]. Kharkiv : Regional Institute for Public Administration, pp. 309–329.
5. Kryvachuk L.F. (2011) *Udoskonalennia mekhanizmu realizatsii derzhavnoi polityky shchodo ditei v Ukraini: doslidzhennia stanovyshcha ditei*. [Improving the mechanism of implementation of state policy on children in Ukraine: a study of the situation of children]. Lvov : State and regions. Governance, pp. 103–110.
6. Nahornova A.Iu., Vahyna E.E. *Pryzrennye y sotsyalnaia zashchyta detei syrot y detei, ostavshykh bez popyecheniia rodytelei, v Rossyy z drevneishykh vremen do vtoroi polovyny KhKh veka* [Charity and social protection of orphans and children left without parental care in Russia from ancient times to the second half of the XXth century]. Retrieved from: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/451271/> (accessed 25 September 2021)
7. *Opika/Pikluvannia* [Guardianship / Care]. Retrieved from: <https://www.msp.gov.ua/content/opikunstvo.html> (accessed 22 September 2021)
8. Petrochko Zh.V. (2011) *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoho zabezpechennia prav ditei, yaki opynylysia v skladnykh zhyttievyykh obstavynakh* [Theory and practice of social and pedagogical support of the rights of children who find themselves in difficult life circumstances] (Phd Thesis) Kyiv: Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine.
9. Piesha I.V. *Prychyny sotsialnoho syritstva ta rozvytok simeinykh form vykhovannia v umovakh transformatsii ukrainskoho suspilstva* [Causes of social orphanhood and the development of family forms of education in the transformation of Ukrainian society]. Retrieved from: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/04/59-68__no-2__vol-13__2006__UKR.pdf (accessed 27 September 2021)
10. Ponomarenko L.I. (2014) *Rozvytok pedahohichnoi kompetentnosti batkiv vykhovateliv dytiachykh budynkiv simeinoho typu u protsesi sotsialno-pedahohichnoho suprovodu* [Development of pedagogical competence of parents of educators of family-type orphanages in the process of social and pedagogical support] (Phd Thesis) Sumy: Sumy State Pedagogical University.
11. Pospelova N.S. Svybovych Y.A., Shekh N.E. (2009) *Professyonalnaia podhotovka pryemnykh rodytelei y rodytelei-vospytatelei* [Professional training of foster parents and parent-educators] Minsk: V.I.Z.A. GROUP.
12. *Reforma internatnykh zakladiv (deinstytutsializatsiia)* [Reform of boarding schools (deinstitutionalization)]. Retrieved from: https://www.adm-km.gov.ua/?page_id=40310 (accessed 23 September 2021)
13. Свердлов А.З. (2001) *Kurs leksii po sotsyalnoi rabote y blahotvorytel'nosti* [A course of lectures on social work and charity]. St. Petersburg : St. Petersburg State University of Culture and Arts.
14. Kharchenko T.V. *Suchasna simia u fokusi naukovykh doslidzhen* [The modern family is the focus of scientific research]. Retrieved from: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/04/43-48__no-2__vol-13__2006__UKR.pdf (accessed 25 September 2021)

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 373.2:091.113

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-15>

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Тимофєєва І. Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти
Маріупольський державний університет
просп. Будівельників, 129А, Маріуполь, Донецька область, Україна
orcid.org/00000-0002-5935-9291
i.timofeeva@mdu.in.ua*

Морозова О. В.

*студентка магістратури
Маріупольський державний університет
просп. Будівельників, 129А, Маріуполь, Донецька область, Україна
orcid.org/00000-0002-2644-422X
helenamorozova83@gmail.com*

Ключові слова: *Нова українська школа, нові підходи до управління, автономія закладів, проблеми середньої освіти, компетентності керівника.*

Концепція Нової Української школи є стратегічною основою для подальшої діяльності уряду щодо реформування середньої освіти до 2029 року.

У статті аналізується освітня концепція Нової української школи з погляду нових підходів до управління закладами освіти. Обґрунтовується значення нового способу управлінського мислення як фактору позитивних змін в освіті. Аналізуються матеріали експертів щодо специфіки управління освітою.

Докладно розглядається професійний стандарт керівника закладу загальної середньої освіти, основні напрями діяльності керівника щодо самостійного функціонування закладу освіти. Нагальною проблемою сьогодення є місце керівника в організації, що тягне за собою низку підпроблем, таких як: ефективне управління та раціональне використання владних повноважень, формування та збереження як власної репутації, так і репутації організації, а також формування лідерських рис. Розглядається особа керівника, яка має об'єднувати в собі лідера, управлінця і простого громадянина, який буде зацікавленим у добросовісному виконанні покладених на нього завдань, не буде зловживати своїми повноваженнями, а також трудитиметься на благо організації, яку він представляє. Під впливом нових соціально-економічних чинників відбуваються зміни у всіх сферах суспільства, в тому числі й в освіті. Ускладнення професійних завдань, багатоаспектний характер діяльності сьогодні неминуче приводять до того, що все більш очевидним стає професійний характер управління та його ефективність. Не є виключенням й управлінська діяльність менеджера освіти, який виявляється включеним у все різноманіття проблем цілісного педагогічного процесу. Досліджуються актуальні компетентності керівника в умовах Нової української школи. Ретельно розглядається автономія закладу загальної середньої освіти в умовах реформування, а саме академічна, організаційна, кадрова, фінансова.

MANAGER'S MAIN ACTIVITIES TO ENSURE INDEPENDENT WORK IN INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Tymofieieva I. B.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education
Mariupol State University
Budevlnykyv ave., 129A, Mariupol, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orsid.org/00000-0002-5935-9291
i.timofeeva@mdu.in.ua*

Morozova O. V.

*Master Student
Mariupol State University
Budevlnykyv ave., 129A, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orsid.org/00000-0002-2644-422X
helenamorozova83@gmail.com*

Key words: *New Ukrainian School, new approaches to management, autonomy of institutions, problems of secondary education, manager's competences.*

The concept of the New Ukrainian School is a strategic basis for further government action in regard to reforming secondary education by 2029.

The article analyzes the educational concept of the New Ukrainian School in terms of new approaches to educational institutions management. The importance of a new way of managerial thinking as a factor for positive changes in education is substantiated. Materials of experts on the specific features of educational management are analyzed.

The professional standard for the manager of the general secondary education institution and manager's main activities concerning independent functioning of the educational institution are considered in detail. Nowadays, a significant issue is the place of the manager in the organization. It is connected with a number of subproblems such as: effective management and rational use of power, formation and preservation of their own reputation and the organizations reputation as well, and also, formation of leadership qualities. Manager's personality is taken a view on. They should combine features of a leader, a manager and a citizen who will be interested in conscientious performance of the assigned tasks, will not abuse the powers, and will also work for the benefit of the organization which they represent. Due to the influence of new socio-economic factors, there are changes taking place in all the spheres of society, including education. The complexity of professional tasks and the multifaceted nature of nowadays activities reveal professional nature of management and its effectiveness. In this case, managerial activities of educational managers are not an exception since they are involved in dealing with all the issues of the holistic pedagogical process. Relevant competencies of educational managers in the New Ukrainian School are studied. The autonomy of the general secondary education institution in the context of reforming is carefully considered, namely: academic, organizational, personnel and financial.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Після здобуття українською державою незалежності усі сфери життя почали змінюватися, реформуватися. Освітня галузь не стала виключенням. Ми живемо в епоху великих перетворень, де освіта відіграє повідну роль, тому що життя в нових умовах вимагає досвідчених спеціалістів, здатних до ефективного управління.

Вагомий вплив на підходи до управління, що сформувалися в Україні станом на початок XXI ст., мають історичні процеси XX ст., зокрема радянська система. У цій системі управлінські підходи були замінені адміністративним контролем. Довгий час у системі керівництва закладами взагалі були відсутні моніторингові механізми, позитивні заохочення, рефлексивний підхід.

У 1990-ті рр. почався новий період в управлінні освітніми системами. Кардинальні перетворення в суспільстві змінили цілі та зміст освіти, сприяли виявленню суперечностей у системі управління освітніми установами. В основу реформ освіти цього періоду покладено такі принципи: демократизації; плюралізму, багатокладності, варіативності й альтернативності; народності та національного характеру; відкритості; регіоналізації; гуманізації; диференціації; розвивального, діяльсного характеру; безперервності [3, с. 90].

Проте і в незалежній українській державі адміністративний підхід, реалізований у принципах радянського школознавства, все ще превалював над гнучким підходом до управління освітою. Актуальність проблеми дослідження полягає у необхідності підготовки директорів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до реалізації освітньої політики держави шляхом опанування новітніми практиками, методиками, технологіями, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб учасників освітнього процесу, держави та глобалізованого світу. Актуальність зазначеної проблеми пов'язана з тим, що українська управлінська культура досі перебуває у стадії формування. Історичне минуле, сформований менталітет мають потужні впливи на сьогодення, зокрема йдеться про бюрократизацію системи. Відповідно, модернізація системи освіти в Новій українській школі (НУШ) передбачає удосконалення її управлінської складової частини в умовах самостійної діяльності керівника, трансформацію управлінських напрямів в освітній системі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що різні аспекти досліджуваної проблеми стали предметом досліджень науковців і практиків: В. Довбні [1], Л. Калініної [2], В. Кондратьєвої [3], В. Луначка [4] та ін.

Особливо заслуговують на увагу дослідження зарубіжних дослідників [8, 9], які вивчають основні аспекти освітніх послуг у світі та виділяють їх як найбільш часто змінювані, що потребують адаптації наявних підходів до управління та постійної модернізації підходів діяльності керівників закладів освіти.

Варто зазначити, що глибокого аналізу потребує вся система Нової української школи, проте з огляду на вказану вище актуальність стаття присвячена саме основним напрямам діяльності керівника в умовах автономії у період реформування освітньої галузі та потребує додаткових досліджень.

Мета статті – розглянути та проаналізувати основні напрями діяльності керівника щодо забезпечення самостійної діяльності у закладі освіти, обґрунтувати необхідність застосування нових

управлінських підходів, проаналізувати специфіку управління освітою, виявити актуальні компетентності керівника в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нова українська школа у філософському аспекті – це заглиблення в нові проблеми людського буття, проекція в майбутнє, але це також і відновлення української інтелектуальної традиції в освіті. Ще К. Ушинський у своїй педагогічній антропології орієнтувався на осмислення проблеми людини, її буття, формування ціннісних і світоглядних орієнтацій [1, с. 241].

У Концепції «Нова українська школа» чітко визначено соціальне замовлення: компетентізація освіти шляхом реалізації компетентісного підходу, орієнтація її на результат у формі розвинутих ключових компетентностей здобувачів освіти, структури їхніх знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, успішної самореалізації у професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя.

У компонентній формулі нової української школи провідне місце відводиться керівникам ЗЗСО нової формації, які перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень, успішних, умотивованих, компетентних, які є агентами сучасних змін. Такі керівники ЗЗСО виконують в освітньому та управлінському процесах ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проєктного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо), самостійно і творчо здобувають інформацію, організовують дитиноцентризований процес [6].

Отже, керівники закладів освіти закладають надійне підґрунтя для навчання впродовж життя з метою особистісної реалізації. Нова місія директора ЗЗСО розглядається в контексті європейського професіоналізму зі збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей. Переосмислення соціальної і професійної місії керівника нової української школи актуалізує необхідність підготовки новопризначених директорів, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і реалізувати функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проєкти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринках освітніх послуг тощо.

Нагальним питанням для нашого дослідження є вимоги професійного стандарту «Керівника закладу загальної середньої освіти» [7].

Звернемо увагу, що, по-перше, керівник очолює заклад загальної середньої освіти і здійснює безпосереднє керівництво ним.

По-друге, робота керівника закладу загальної середньої освіти передбачає:

- організацію ефективної роботи колективу закладу загальної середньої освіти з метою забезпечення якості освіти;

- призначення на посаду та звільнення з посади працівників з визначенням їхніх функціональних обов'язків відповідно до професійних стандартів (кваліфікаційних характеристик);

- забезпечення автономії закладу загальної середньої освіти, в т. ч. фінансової;

- затвердження відповідно до типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти штатного розпису та тарифікаційного списку закладу загальної середньої освіти за погодженням з профспілковим органом закладу;

- розподіл та затвердження педагогічного навантаження між вчителями та іншими педагогічними працівниками за погодженням з профспілковим комітетом;

- розроблення і подання разом з виборним органом первинної профспілкової організації правил внутрішнього трудового розпорядку, що затверджуються загальними зборами трудового колективу;

- встановлення відповідно до законодавства установчих документів та колективного договору педагогічним та іншим працівникам доплат, надбавок, премій, зокрема за використання в освітньому процесі іноземних мов, сучасних технологій, реалізацію інноваційних проектів тощо, а також матеріальної допомоги для вирішення соціально-побутових питань;

- затвердження, у випадку створення структурного підрозділу закладу загальної середньої освіти, положення про цей підрозділ;

- виконання інших функцій, передбачених статтею 38 Закону України «Про повну загальну середню освіту».

По-третє, потрібно розглянути умови допуску до роботи за професією.

Керівником закладу загальної середньої освіти може бути особа, яка є громадянином України, вільно володіє державною мовою, має вищу освіту ступеня не нижче магістра, стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менше трьох років (крім керівників приватних, корпоративних закладів освіти), організаторські здібності, стан фізичного і психічного здоров'я, що не перешкоджає виконанню професійних обов'язків, пройшла конкурсний відбір та визнана перемож-

цем конкурсу відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту».

Повноваження керівника закладу загальної середньої освіти визначаються законодавством та установчими документами закладу освіти. У межах нашого дослідження спираємося також на законодавчі та нормативні акти, рішення законодавчих та виконавчих органів влади щодо розвитку сфери освітніх послуг.

Керівник є представником закладу освіти у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами і діє без довіреності в межах повноважень, передбачених законом, установчими документами закладу освіти [7].

Зокрема, як наголошено у дослідженнях [1; 2; 3], сучасне розуміння діяльності закладу освіти – це надання освітніх послуг, про що свідчить класифікація Всесвітньої організації торгівлі та положення Світового банку, який розглядає результати діяльності закладів освіти у формі послуг. Ефективні директори як керівники освітніх закладів насамперед відповідають за сприяння ефективному впровадженню навчання, постійно залучають вчителів до навчального діалогу та практики рефлексії, щоб забезпечити їхнє повне оснащення для покращення успішності учнів, знають про різноманітні стратегії навчання, які прямо чи опосередковано покращують професійний розвиток учителів [8]. Незважаючи на те, що система освіти вже пройшла різні заходи модернізації, включаючи ті, які передбачені Болонським процесом, заплановані результати для забезпечення якісної діяльності керівників закладів освіти ще не отримані. Наприклад, показники мобільності керівника, проголошені Болонським процесом у країнах-учасниках, щороку зростають, але залишаються низькими.

Таким чином, поточний дисбаланс між пропозицією та попитом на кваліфікованих спеціалістів, відсутність відносин між роботодавцями та закладами освіти є важливими сучасними проблемами в галузі освіти щодо управління закладом. Процесу ефективного реформування системи освіти перешкоджає, зокрема, використання застарілих структур та методів управління ЗЗСО. Необхідність у розробленні та використанні сучасних методів управління та проведення реформ із застосуванням інноваційних, удосконалених, заснованих на освіті та на сучасних інформаційних технологіях методів, давно визнано.

Продемонструємо більш докладно основні напрями діяльності керівника закладу загальної середньої освіти на прикладі Маріупольського НВК «колегіум-школи» № 28 відповідно автономії та самостійної роботи керівника. У схемі візуалізовано стратегічний розвиток закладу загальної середньої освіти, компетентність керівника

ЗЗСО щодо стратегічного управління закладом освіти; компетентність директора НВК щодо стратегічного управління персоналом; лідерство і партнерська взаємодія керівника та учасників освітнього процесу.

У 2020–2021 рр. було проведено анонімне анкетування співробітників закладу освіти (54 особи – 92% від усього колективу закладу освіти) щодо виявлення партнерської взаємодії на основі методики Г. Соломіної [4, с. 122] щодо діагностики рівнів і особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. Анкета виготовлена за

допомогою Google Форми «тип питань» у вигляді шкали, де необхідно було поставити поруч із № твердження відповідний бал, враховуючи їх значення: 1 – абсолютно неправильно, 2 – скоріш за все неправильно, 3 – не знаю, 4 – скоріше правильно, 5 – цілком правильно. Проводиться контент-аналіз відповідей за індикаторами готовності керівників до партнерської діяльності та лідерства. Вид діяльності визначається за сукупністю показників, отриманих у кожному запитанні через запропоновані ситуації управлінської взаємодії. Опрацювання та інтерпретація результатів продемонстровані у діаграмі результатів відповідей.

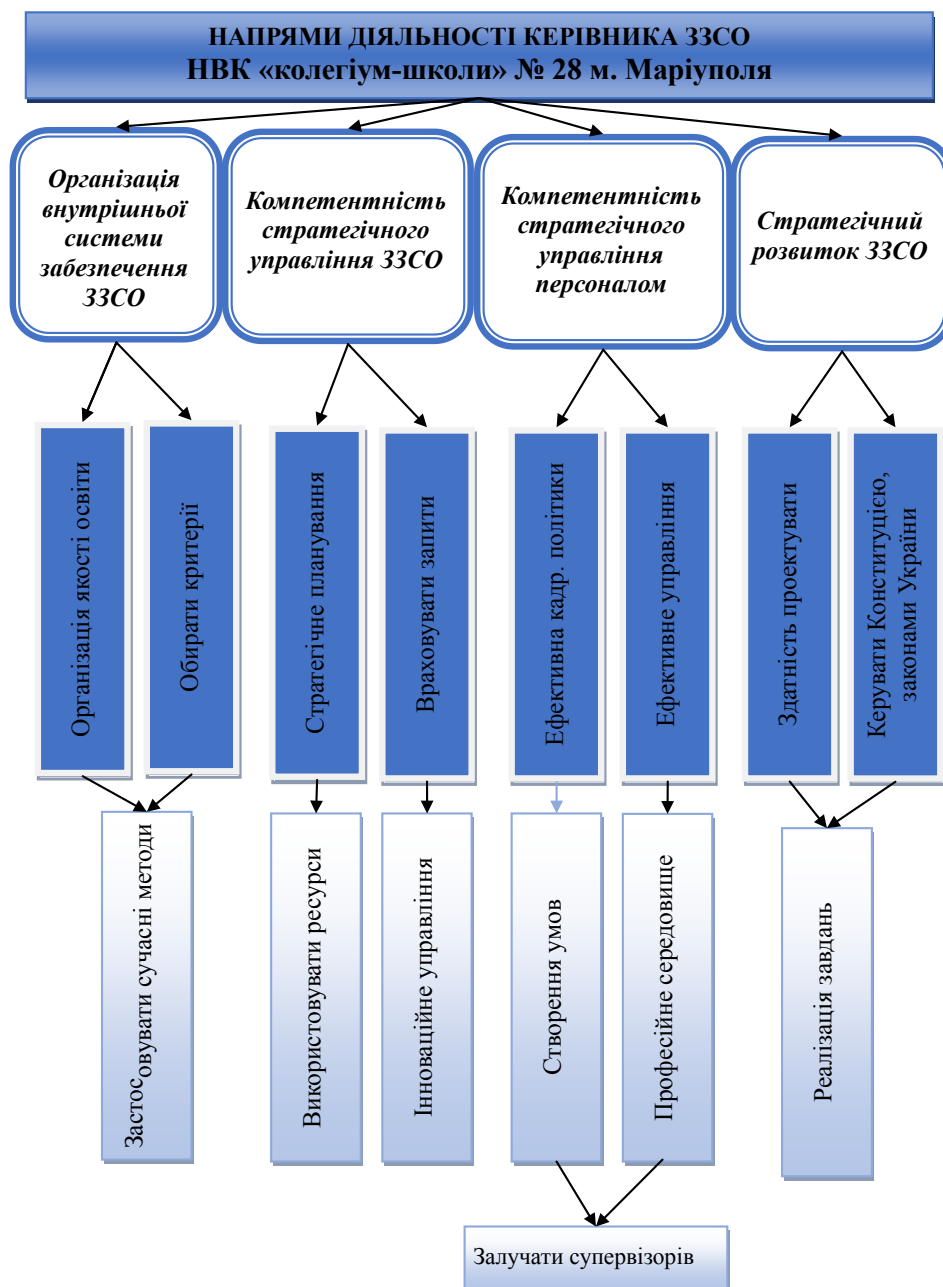


Рис. 1. Основні напрями діяльності керівника закладу загальної середньої освіти



Рис. 2. Аналіз анкетування педагогічного колективу

Отже, як ми бачимо, спектр напрямів діяльності керівника закладу загальної середньої освіти достатньо широкий та включає в себе багато компонентів.

Зазначимо, що під час анкетування більшість анонімних респондентів надали відповіді щодо розв'язання конфліктів керівником як тактику поведінки співробітництва та уникнення суперечок, уникаючи авторитарної позиції. Також підкреслимо, що відповіді на питання 4 «Здатен використовувати сучасні форми і методи комунікації, у т. ч. з використанням цифрових технологій» майже одноставно (95%) було зазначено високу компетентність керівника. Це дає змогу нам зробити висновок, що директор закладу освіти має ефективний стиль керування у закладі, може вирішувати та прогнозувати освітній процес у закладі освіти та впроваджувати сучасні досягнення в галузі управління.

Щодо оцінки роботи керівника як партнера вагомим було аналізування питання «Чи здатен керівник представляти заклад загальної середньої освіти на всіх рівнях (місцевому, регіональному, державному, міжнародному)?» Педагогічні працівники висловили задоволення рівнем організації на пряму діяльності керівника щодо взаємодії всіх рівнів – 87% (47 осіб).

Висновки. Отже, нова школа, як і управління Новою школою, має відповідати сучасному типу розвитку суспільства. Неможливо в сучасному суспільстві, яке на практиці розвивається багатовекторно, а не лише за відомими теоретичними концепціями, застосовувати адміністративно-командне управління і тотальний контроль індустріальної епохи, це основна суперечність, що веде до руйнації будь-якої соціальної системи.

Управлінська робота у сфері освіти специфічна і відрізняється від будь-якої сфери діяльності людини. Як основну і принципову відмінність можна виділити основні напрями діяльності керівника щодо забезпечення самостійної діяльності у закладі освіти. Основним завданням освітнього закладу є випуск соціалізованого і різнопланово розвиненого індивіда, який зможе реалізувати свій потенціал і бути конкурентоспроможним. Очевидно, що необхідність застосування нових управлінських підходів керівником закладу освіти для забезпечення ефективного управління має великий сенс для всіх учасників освітнього процесу. Відповідно, для успішного реформування потрібно формувати актуальні компетентності сучасного керівника, який бажає працювати по-новому, розвиватися, самовдосконалювати управлінські компетентності та розвивати шкільні колективи.

Реформи, з одного боку, нібито прагнуть змінити систему освіти, а з іншого – динаміка відходу від бюрократії та надмірного адміністративного контролю є доволі повільною. Така амбівалентність може сприяти креативності керівника й оновленню тих форм і методів управління, що вичерпали себе і стали гнітю-

чими. Специфіку управління закладом освіти для сучасного керівника визначаємо у здатності розв'язувати складні завдання у сфері менеджменту освітніх закладів, прийнятті управлінських рішень, які забезпечують ефективність процесу освітньої діяльності учнів та підвищують якість освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довбня В. Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення. *Філософія освіти*. 2018. № 1. С. 240–258. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2018_1_14
2. Калініна Л. Управління новою українською школою. *Директор школи*. 2017. № 1–2. С. 12–21. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706820/1/dyg-2017-01-KalininaLM_Upravlinnya_novoyu_ukr_shkoloyu.pdf
3. Кондратьєва А.В. Нові підходи до управління закладом освіти в умовах Нової Української Школи. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 12. Т. 2. 2019. С.89–92. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/21.pdf
4. Луначек В. Нова українська школа: практична реалізація. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53666/>
5. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О.І. Бондарчук. К.: , 2014. 148 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_%_2012-2014.pdf
6. Нова українська школа. URL: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukracsnska-shkola>
7. Професійний стандарт за професією «Керівник закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1>
8. Chien-Chin Ch. Principals' Instructional Supervision and Teachers' Knowledge. Management Behaviors Submitted, 2018. doi:10.5772/intechopen.77978. Retrieved from: <https://www.intechopen.com/books/contemporary-pedagogies-in-teacher-education-anddevelopment/facilitation-of-teachers-professional-development-through-principals-instructionalsupervision-and-t> (accessed 05 October 2021).
9. Hassan Ali Al-Ababneh, Salem A .S. Alrhaimi. Modern Approaches to Education Management to Ensure the Quality of Educational Services *TEM Journal*. Volume 9, Issue 2, P. 770–778, ISSN 2217–8309. DOI: 10.18421/TEM92–46, May 2020.

REFERENCES

1. Dovbnia V. (2018) Nova ukrainska shkola: sprobа filosofsko-antropologichnoho osmyslennia [The New Ukrainian School: A Probe of Philosophical and Anthropological Comprehension]. *Filosofia osvity*. [Philosophy of education]. № 1. P. 240–258.
2. Kalinina L. (2017) Upravlinnia novoiu ukrainskoiu shkoloiu [Management of the New Ukrainian School]. *Dyrektor shkoly*. [School Director]. № 1–2. P. 12–21. [in Ukrainian].
3. Kondratieva A.V. (2019) Novi pidkhody do upravlinnia zakladom osvity v umovakh Novoi Ukrainiskoi Shkoly. [Now go to the management of the pledge of education in the minds of the New Ukrainian School]. *Innovatsiina pedahohika*. [Innovative pedagogy]. Vol. 12. T. 2. P. 89–92 [in Ukrainian].
4. Lunyachek V. (2016) Nova ukrainska shkola: praktychna realizatsiia [Nova Ukrainian School: practical implementation]. (electronic journal) Retrieved from: <http://osvita.ua/school/reform/53666/> [in Ukrainian] (accessed 05 October 2021).
5. Metodyka doslidzhennia osoblyvostei psykholohichnoi hotovnosti kerivnykiv osvitnikh orhazatsii do diialnosti v umovakh zmin [Methods of research of features of psychological readiness of heads of the educational organizations to activity in the conditions of changes] za nauk. red. O. I. Bondarchuk. K.: , 2014. 148 s. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_%_2012-2014.pdf
6. Nova ukrainska shkola [Nova Ukrainian School] (electronic journal) Retrieved from: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukracsnska-shkola> [in Ukrainian] (accessed 05 October 2021).
7. Profesiynyi standart za profesiieiu «Kerivnyk zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard by profession «Head of general secondary education»]. Retrieved from: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> [in Ukrainian] (accessed 05 October 2021).
8. Chien-Chin Ch. Principals' Instructional Supervision and Teachers' Knowledge. Management Behaviors Submitted, 2018. doi:10.5772/intechopen.77978. Retrieved from: <https://www.intechopen.com/books/contemporary-pedagogies-in-teacher-education-anddevelopment/facilitation-of-teachers-professional-development-through-principals-instructionalsupervision-and-t> (accessed 05 October 2021).
9. Hassan Ali Al-Ababneh, Salem A .S. Alrhaimi. Modern Approaches to Education Management to Ensure the Quality of Educational Services *TEM Journal*. Volume 9, Issue 2, P. 770–778, ISSN 2217–8309, DOI: 10.18421/TEM92–46, May 2020.

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-16>

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ КАФЕТЕРІО

Бабич А. А.

*кандидат юридичних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
вул. Сумська 77/79, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-0930-4700
babich0384@ukr.net*

Яндола К. О.

*викладач кафедри психології та педагогіки
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
вул. Сумська 77/79, Харків, Україна, 61023
orcid.org/0000-0002-1040-5381
yandola-k@ukr.net*

Ключові слова: *творчість, оцінювання, успішність освітньої діяльності, накопичувальна система, траєкторія особистого розвитку.*

У статті наведено приклад рейтингової системи оцінки успішності освітньої діяльності закладу вищої освіти. Автори наголошують, що така система буде мотивувати збагачення творчого потенціалу та повністю забезпечувати формування траєкторії розвитку особистості. Спираючись на сучасні наукові праці, автори дослідили поняття «творчість» та відзначили важливість творчого складника для формування hard-skills та soft-skills. У статті зазначається, що для здобувачів освіти більшості спеціальностей розвиток творчого складника залишається на другому плані. Автори переконані, що набуття професійних знань, умінь та навичок має відбуватися у тісному взаємозв'язку з розвитком творчого потенціалу. Складність використання повною мірою творчого складника в освітньому процесі пов'язана в тому числі і з тим, що специфічність поняття «творчість» ускладнює процес його оцінювання. Оцінювання є важливою складовою частиною організації навчального процесу. Автори підкреслюють основні протиріччя, що виникають під час оцінки творчого складника.

У літературі питання пошуку шляхів розвитку творчості переважно полягає у застосуванні різних форм і методів організації занять. У роботі запропонована система оцінювання успішності результатів освітньої діяльності, в основі якої лежить принцип «кафетеріо».

Основна ідея полягає у наявності двох складових частин оцінювання: обов'язкової (спрямованої значною мірою на перевірку знань та вмінь) та варіативної (яка забезпечує прояв творчості та формування траєкторії особистого розвитку).

Автори наводять приклад обов'язкової та змінної складових частин системи оцінювання для окремих дисциплін. Але у статті підкреслено, що така структура не може бути однаковою для всіх дисциплін. Проведений педагогічний експеримент дав змогу довести ефективність та доцільність застосування такої системи. Ефективність запропонованої системи підтверджується високими освітніми результатами (якістю освіти). Результати перевірки та оцінки мотивації досягнень здобувачів освіти методом А. Мехрабіана також підтвердили ефективність запропонованої системи оцінювання.

DEVELOPMENT OF CREATIVITY THROUGH THE EVALUATION SYSTEM OF STUDENT ACADEMIC ACTIVITY BY THE COFETERY METHOD

Babych A. A.

Ph.D. in Law,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

Sumskaya str., 77/79, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0930-4700

babich0384@ukr.net

Yandola K. O.

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

Sumskaya str., 77/79, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1040-5381

yandola-k@ukr.net

Key words: *creativity, assessment, success of educational activity, accumulative system, trajectory of personal development.*

An example of a rating system for assessing the success of educational activities of higher education is presented in the article. The authors encourage that such system will motivate the enrichment of creative potential and fully ensures the formation of the trajectory of personal development. Based on modern scientific works, the authors explored the concept of "creativity" and noted the importance of the creative component for the formation of hard-skills and soft-skills. Meanwhile, in the article noted that for students of most specialties, the development of the creative component remains in the background. The authors are convinced that the acquisition of professional knowledge, skills and competencies should take place in close cooperation with the development of creative potential.

The complexity of using the full creative component in the educational process is because of the fact that the specificity of the concept of "creativity" complicates the process of its evaluation. The assessment is an important part of the organization of the educational process. The authors emphasize the main contradictions that arise with the evaluation of the creative component.

In the literature, the question of finding ways to develop creativity mainly lies in the application of various forms and methods of organizing classes. That is why in the article a system for evaluating the success of educational results, which is based on the principle of "cafeteria" is proposed.

The main idea of system is to have two components of assessment: mandatory (to test the knowledge and skills) and variable (such that provides creativity and the formation of a trajectory of personal development).

The authors give an example of a mandatory and variable component for certain disciplines. But they emphasize that such a structure cannot be the same for all disciplines. The conducted pedagogical experiment allowed to prove the efficiency and expediency of such a system. The effectiveness of the proposed system is confirmed by high educational results (quality of education).

The results of testing and evaluation of achievement motivation according to the of A. Mehrabians' method are proved the proposed system a well. In addition, a survey of participants in the experiment confirmed the feasibility of its use.

Вступ. Дослідження питань розвитку творчого потенціалу особистості в освітньому процесі можна знайти у працях таких учених, як: Б. Ананьєв, О. Брушлинський, І. Зязюн, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва тощо.

Вченими сформульовані вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності згідно із закономірностями розвитку творчого потенціалу особистості, розроблені механізми реалізації педагогічних технологій творчої особисто-

сті тощо. Розвиток творчої особистості учнів у навчально-виховному процесі вивчали Ш. Амонашвілі, М. Лазарев, О. Медведєва, А. Семенова, Т. Сущенко, В. Чернякова. Визначенню основ організації навчально-творчої діяльності присвятили свої роботи Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Костіна, Ю. Машбиць, О. Молчанюк, І. Підкасистий, В. Пікельна, Т. Рогова тощо. Особливості управління навчально-творчою діяльністю учнів були предметом досліджень В. Андреєва, В. Нагаєва, В. Якуніна, К. Яресько. Крім того, методологічну та теоретичну основу дослідження становлять системний підхід (П. Анохін, І. Блауберг, А. Уйюмов тощо) та сучасні досягнення в галузі педагогіки та психології, такі як: теорія розвитку особистості (Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Зязюн та ін.); теорія діяльності (Л. Виготський, О. Леонтєв, Д. Ельконін та ін.); теорія організація навчального процесу (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько та ін.).

Отже, творче, нестандартне мислення, *mind-design*, вміння вирішувати питання різними способами, орієнтуватися у мінливому зовнішньому середовищі, приймати виклики сучасності – це провідні *soft-skills*, на які слід робити акценти під час організації освітнього процесу у сучасній вищій школі. Крім того, важливою вимогою щодо сучасних закладів вищої освіти є створення умов для формування траєкторії особистого розвитку здобувачів освіти, академічної мобільності тощо.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» вища освіта – «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [3].

Результатом навчання є «сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» [3].

Отже, одразу виникає низка протиріч:

- «творчість» – це поняття, яке асоціюється більшою мірою лише з окремими спеціальностями;
- «творчість» – поняття багатогранне, і тому важко розробити чіткі критерії його оцінювання.
- зазвичай сама процедура оцінювання сприймається здобувачами освіти негативно, а розвиток творчого потенціалу – позитивно.

Мета та завдання. Таким чином, метою цієї роботи є розроблення та експериментальна пере-

вірка такої системи оцінювання успішності освітньої діяльності здобувачів освіти, яка спонукає та мотивує до творчої діяльності.

Для досягнення поставленої мети необхідно дати визначення поняття «творчість», розробити систему оцінювання успішності, яка сприяє розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти, та довести її ефективність експериментальним шляхом.

Методи дослідження. Під час написання роботи були використані такі методи дослідження: порівняльний, логіко-системний та структурно-функціональний аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури; анкетування, експериментальна перевірка.

Результати. У психолого-педагогічній літературі виділяють два рівні навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти: емпірично-інтуїтивний і рефлексивно-творчий.

Емпірично-інтуїтивний рівень характеризується поверхневими уявленнями здобувачів освіти про цілі, зміст, методи і результати навчально-пізнавальної діяльності. Процеси мислення, що забезпечують функціонування знань, системи дій на цьому рівні, мають характер відтворення. Здобувачі освіти усвідомлюють «свій» рівень практичної готовності до майбутньої професійної діяльності і прагнуть до реалізації своїх інтелектуальних можливостей.

Рефлексивно-творчий рівень характеризується сформованістю у здобувачів освіти структури ціннісних орієнтацій, домінуючою в якій є орієнтація на успішність майбутньої професійної діяльності. Прийоми мислення, які забезпечують такий рівень знань, є творчими. Здобувачі освіти адекватно усвідомлюють рівень практичної готовності і свої інтелектуальні можливості, розуміють важливість здобутих способів дій і знань.

Отже, особливе місце в освітньому процесі займає творча діяльність здобувачів освіти. Це пов'язано насамперед із тим, що відтворення інтелектуального та духовного потенціалу держави, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень значною мірою залежить від того, наскільки ефективно у вищій школі формується творчий потенціал майбутніх фахівців різних галузей народного господарства.

Глобалізаційні процеси та стрімкий розвиток науково-технічного процесу вимагає від закладів вищої освіти різних рівнів акредитації спрямовувати свою діяльність на кадрове забезпечення науково-технічного прогресу, підвищення ефективності суспільного виробництва, духовного життя, розвитку науки тощо.

Проблема організації та активізації творчої діяльності є мейнстрімом багатьох науковців. Низка підходів щодо організації творчої діяльності

здобувачів освіти пов'язана з різними підходами щодо трактування самого поняття «творчість».

Загалом під творчістю розуміють тип діяльності, яка спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей, такої, що пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [1].

С. Рубінштейн визначав творчість як діяльність, у результаті якої створюється дещо нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки, мистецтва тощо [5].

Психологи визначають творчість як «мислення у його вищій формі, яке виходить за межі того, що потрібно для розв'язування задачі, що виникла, вже відомими способами» [7].

А. Маслоу вважав, що істина творчість проявляється у людини і в повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій, в різних формах самовираження [4].

Загалом у визначенні категорії «творчість» у психолого-педагогічній літературі можна знайти три підходи [2]. Згідно із гносеологічним підходом творчість – це пошук способів рішення нестандартного завдання в умовах невизначеності. У межах аксіологічного підходу творчість являє собою потік розвитку, що досягається за допомогою інтуїції. Прихильники цілісного підходу розглядають творчість як систему відносин особистості та світу.

У контексті цієї роботи під творчістю будемо розуміти продуктивну форму активності і самостійності людини, що спонукає до створення нового.

Виходячи з цих визначень, а також враховуючи вимоги до системи оцінювання успішності освітньої діяльності здобувачів освіти (об'єктивність, комплексність, системність, економічність, плановість тощо), нами була розроблена система оцінювання успішності освітньої діяльності курсантів на основі методу кафетерію. Її доцільність доведена проведеним нами педагогічним експериментом, результати якого викладені нижче.

Мета експерименту: удосконалення системи оцінювання успішності освітньої діяльності курсантів.

Об'єкт експерименту – процес оцінювання результатів освітньої діяльності курсантів.

Предмет експерименту – застосування накопичувальної системи оцінювання успішності навчання методом кафетерію.

Гіпотеза: передбачаємо, що внаслідок створення системи оцінювання, заснованої на свідомому конструюванні курсантами загальної кількості балів у результаті опанування навчальної дисципліни, значно підвищиться рівень мотивації та якість навчання.

Протягом навчального року нами був реалізований педагогічний експеримент «Накопичувальна система оцінювання успішності освітньої діяльності курсантів методом кафетерію».

Насамперед відзначимо, що така запропонована нами система повністю дозволяє використати переваги накопичувальної бально-рейтингової системи оцінювання успішності. Отже, щодо курсантів така система спонукає: усвідомити необхідність систематичної роботи щодо виконання індивідуального навчального плану; своєчасно оцінити стан своєї роботи з вивчення навчальної дисципліни, виконання всіх видів навчального навантаження до початку екзаменаційної сесії; розвивати здібності щодо самооцінки як засобу саморозвитку і самоконтролю; протягом семестру вносити корективи в самостійну роботу.

Накопичувальна бально-рейтингова система оцінювання успішності дає можливість науково-педагогічним працівникам: планувати навчальний процес із дисципліни і стимулювати систематичну роботу курсантів протягом усього навчального семестру; підвищити у курсантів конкуренцію в навчанні для активізації особистісного фактора на основі оцінки реального місця, яке займає курсант серед однокурсників відповідно до своїх результатів; своєчасно вносити корективи в організацію освітнього процесу, методи і засоби навчання, що використовуються.

Експеримент проводиться в три етапи, сутність яких наведена в табл. 1.

Проведення експерименту відбувалося від час викладання дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Педагогіка та психологія вищої військової школи» в природних умовах. Структурно дисципліни складаються з 10 тем та згідно з робочою навчальною програмою дисципліни мають такий розподіл годин:

- лекції – 20 годин;
- практичні заняття – 20 годин;
- семінарські заняття – 20 годин.

Накопичення балів у межах кожної теми здійснювалось за допомогою розробленої нами системи «кафетерій». Система включає дві складові частини оцінювання успішності: обов'язкову та варіативну. Обов'язкова складова частина базується на основних вимогах, які зазначені в «Положенні про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба», та містить такі компоненти (табл. 2).

Варіативна частина передбачає вибір курсантами таких видів завдань (табл. 3).

Для проведення експериментальної перевірки були залучені:

- експериментальна група (ЕГ), яка була утворена з числа курсантів спеціалізації «Мораль-

но-психологічне виховання у підрозділах, на кораблях (за видами Збройних Сил)» (загальна чисельність 15 курсантів);

– контрольна група (КГ), яка була утворена з числа курсантів спеціалізації «Метрологічне забезпечення військ (сил)» (загальна чисельність 10 курсантів).

До початку впровадження запропонованої системи оцінювання був проведений аналіз успішності експериментальної та контрольної груп, у

результаті чого було встановлено, що групи мають майже рівні показники успішності (82% та 80% відповідно).

Окрім того, після вивчення дисципліни було проведено опитування за тестом-опитувальником мотивації досягнення А. Мехрабіана. Результати наведені на рис. 1.

Опитування продемонструвало, що в експериментальній групі переважають мотиви досягнення, тоді як у контрольній – мотиви уникнення.

Таблиця 1

Етапи проведення педагогічного експерименту

Етап	Зміст етапу
Підготовчий	визначення актуальності, мети, завдання, об'єкта, предмета експерименту
Організаційний	підготовка методичного забезпечення для експериментальної перевірки, відбір учасників
Практичний	впровадження системи кафетерію в оцінювання за окремими навчальними дисциплінами
Узагальнюючий	перевірка результатів (визначення динаміки показників успішності курсантів)

Таблиця 2

Накопичення балів обов'язкової частини оцінювання успішності

Завдання	Максимальний бал
Результати опрацювання лекції (система Moodle)	3
Експрес-контроль за результатами вивчення теми	3
Виконання практичного завдання	5
Участь у семінарському занятті (мінімум одна доповідь)	5

Таблиця 3

Накопичення балів варіативної частини

Завдання	Максимальний бал	Термін / умови виконання
Заповнення глосарію на сайті дистанційного навчання Moodle	1 бал за один термін	за умов відсутності терміну в глосарії; не більше 10 балів / впродовж семестру
Доповіді із застосуванням засобів наочності (власна інфографіка, презентації)	5	Без обмежень / впродовж семестру
Організація та проведення практичного / семінарського заняття	5	За темами змістовних модулів / впродовж семестру
Виконання навчального проекту	8	Теми узгоджуються з викладачем / впродовж семестру
Розроблення засобів наочності за темами дисципліни (створення відеороликів)	8	Теми узгоджуються з викладачем / впродовж семестру
Написання статті / тез доповідей	10	Відповідно до умов проведення конференції

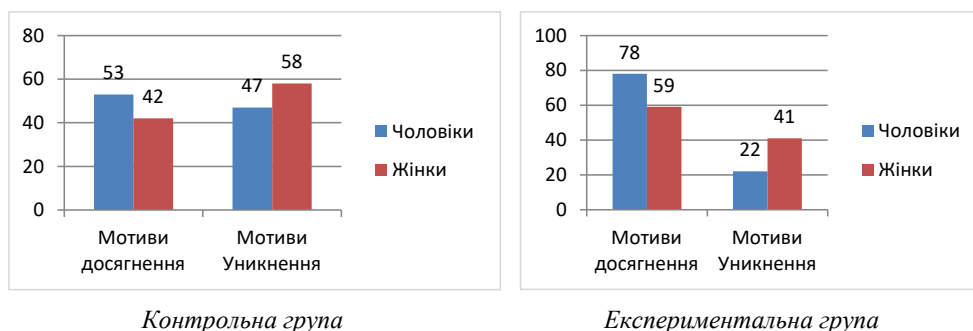


Рис. 1. Результати опитування за тестом-опитувальником мотивації досягнення А. Мехрабіана контрольної та експериментальної груп

Вибір складників варіативної частини

Показник	Значення
Доповіді із застосуванням засобів наочності (власна інфографіка, презентації)	100% курсантів ЕГ
Організація та проведення практичного/семінарського заняття	20% курсантів ЕГ
Виконання навчального проекту	20% курсантів ЕГ
Розроблення засобів наочності за темами дисципліни (створення відеороликів)	2% курсантів ЕГ
Написання статті/тез доповідей	30% курсантів ЕГ

Серед вибіркового завдань курсантами, що увійшли до експериментальної групи, найчастіше використовувалися такі (табл. 4).

Загальний рівень якості під час складання заліку експериментальної групи з дисципліни продемонстрував високий результат – 85%.

Проведене анкетування після завершення вивчення дисципліни продемонструвало, що 85% вважають, що можливість обирати дисципліни підвищує рівень мотивації. Лише 5% опитаних вважають таку шкалу складною. 90% опитаних погодилися, що такий спосіб накопичення балів слід активно впроваджувати в освітній процес.

Під час упровадження в освітній процес цієї системи накопичення балів слід звернути увагу на збільшення трудовитрат для викладача при виставленні оцінок. Цей недолік може бути нівельований використанням електронного журналу (або, наприклад, таблиць Excel); чітким плануванням та встановленням критеріїв оцінювання (розроблення технологічної карти дисципліни).

Отже, можна стверджувати, що гіпотеза, яка була висунута на початку експерименту, підтвердилася. За результатами опитування курсантів можемо констатувати підвищення рівня їхньої

мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та позитивні зміни якості навчання.

Обговорення та висновки. Отже, застосування накопичувальної системи оцінювання успішності освітньої діяльності курсантів методом кафетерію порівняно із традиційними системами оцінювання має такі переваги: сприяє самоорганізації освітньої діяльності; підвищує рівень прозорості та об'єктивності оцінювання; підвищує рівень відповідальності за результати власної діяльності; допомагає планувати, відстежувати й коригувати індивідуальну освітню траєкторію курсантів; створює ситуацію успіху та здорового конкурентного освітнього середовища; спонукає до розвитку лідерських якостей; спонукає до розвитку творчого потенціалу; формування траєкторії особистого розвитку.

Запропоновані обов'язковий та варіативний складники системи оцінювання мають рекомендаційний характер. Їх структура зумовлена особливостями навчальної дисципліни, метою, змістом тощо. Однак загальні принципи побудови такої системи оцінювання можуть застосовуватися під час викладання як гуманітарних, так і точних навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний словник. Словник української мови. 1979. URL: <http://sum.in.ua/s/tvorchistj>
2. Доценко С.О. Генезис дослідження проблеми творчості. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 13–23.
3. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної ради України*. 2019. № 243-VIII. 2300–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19>.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Евразия, 1997. 192 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007. 713 с.
6. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
7. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.

REFERENCES

1. *Akademichnyi tлумachnyi slovnyk. Slonnyk ukrainskoi movy*. (1979). [Academic explanatory dictionary. Dictionary of the Ukrainian language]. URL: <http://sum.in.ua/s/tvorchistj> (in Ukrainian).
2. Docenko, S.O. (2018). Genezis doslidzhennya probleny tvochoosti [The genesis of the study of the problem of creativity], *Pedagogy and psychology* (in Ukrainian). 59, 13–23.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». (2019). [Law of Ukraine "On Higher Education"] *Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy*. № 243-VIII. 2300–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19> (in Ukrainian).
4. Maslow, A. (1997). Dalnie predelychelovecheskoy psyhyki [Far limits of the human psyche]. SPb. : Evrasia (in Russian).
5. Rubinshtein, S.L. (2002). Osnovy obshchei psikhologii. [Fundamentals of general psychology]. SPb. : Piter (in Russian).
6. Sysoeva, S.O. (2006). Osnovy pedagogichnoi tvorchosti: pidruchnik [Fundamentals of pedagogical creativity: a textbook]. Kiev : Millenium (in Ukrainian).
7. Stepanov, O.M. (2006). Psyhologichna encyklopedia [Psychological encyclopedia]. Kiev : Akademvydav (in Ukrainian).

УДК 37.091.3:377:615.15
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-17>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ

Бобкова І. А.

*викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-4951-4809
bobkova.inna@pharm.zt.ua*

Бур'янова В. В.

*викладач другої кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-7838-2262
burianova.viktoriiia@pharm.zt.ua*

Умінська К. А.

*кандидат фармацевтичних наук, викладач вищої кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-8656-0444
uminska.kateryna@pharm.zt.ua*

Хранівська В. О.

*викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-5170-8805
khranivska.valentyna@pharm.zt.ua*

Ключові слова:

*фармацевтичний коледж,
освіта, навчально-виховний
процес, інтерактивне
навчання, педагогічні
інновації.*

У статті розглянуто педагогічні умови використання інтерактивних технологій навчання під час підготовки фахівців фармацевтичної галузі охорони здоров'я України. За результатами аналізу наукових праць визначено сутність поняття «педагогічні умови» та їхні властивості. Узагальнено психолого-педагогічні дослідження особливостей інноваційних процесів у підготовці майбутнього фармацевта на етапі реформування і модернізації вітчизняної вищої освіти. Обґрунтовано пріоритетність якісної підготовки висококваліфікованих кадрів; упровадження нових освітніх технологій; забезпечення інтеграції фармацевтичної науки та практики. З'ясовано, що нині актуальними є питання, спрямовані на осучаснення системи освіти майбутніх фармацевтичних фахівців, без чого неможливо готувати висококваліфікованих професіоналів своєї справи, які б високо цінувалися на ринку праці, могли продуктивно працювати в сучасних соціально-економічних умовах України. Аргументовано переваги використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Уточнено, що важливим

завданням діяльності фармацевтичного коледжу є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на професійний саморозвиток, а також формування системи цінностей, у якій цінність людського здоров'я та його збереження займає перше місце.

Визначено, що педагогічні інновації пов'язані сьогодні зі впровадженням у навчально-виховний, навчально-виробничий та методичний процеси інноваційних, інформаційних та інтерактивних технологій навчання, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, формують і розвивають позитивний інтерес до навчальної дисципліни, перетворюють студентів на активних учасників навчального процесу. Ці завдання викладач може вирішити, розвиваючи та формуючи інтерес у студентів до самостійного набуття знань. Доведено, що нововведення (інновації) не виникають самі по собі, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Авторами визначено, що інтерактивні технології навчання досить швидко були визнані викладачами фармацевтичного коледжу як дієвий засіб упровадження нових освітніх технологій.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FUTURE PHARMACISTS TRAINING

Bobkova I. A.

*Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer-Methodologist
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4951-4809
bobkova.inna@pharm.zt.ua*

Burianova V. V.

*Lecturer of the Second Qualification Category
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7838-2262
burianova.viktoriiia@pharm.zt.ua*

Uminska K. A.

*Candidate of Pharmaceutical Disciplines,
Lecturer of the Highest Qualification Category
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8656-0444
uminska.kateryna@pharm.zt.ua*

Khranivska V. A.

*Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer - Methodologist
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5170-8805
khranivska.valentyna@pharm.zt.ua*

Key words: *pharmaceutical college, education, educational process, interactive learning, pedagogical innovations.*

The article considers the pedagogical conditions for the use of interactive learning technologies in the training of specialists in the pharmaceutical healthcare sector of Ukraine. According to the results of the analysis of scientific works the essence of the concept "pedagogical conditions" and their properties are determined. Psychological and pedagogical researches of features of innovative processes in preparation of the future pharmacist at a stage of reforming and modernization of domestic higher education are generalized. The priority of high-quality training of highly qualified personnel is substantiated; introduction of new educational technologies; ensuring the integration of pharmaceutical science and practice. It was found that the current issues are aimed at modernizing the education system of future pharmaceutical professionals, without which it is impossible to train highly qualified professionals who would be highly valued in the labor market, could work productively in today's socio-economic conditions of Ukraine. The advantages of using interactive technologies in the educational process are argued. It is clarified that an important task of the College of Pharmacy is to train an educated, creative specialist focused on professional self-development, as well as the formation of a system of values in which the value of human health and its preservation comes first.

It is determined that pedagogical innovations are connected today with introduction in educational, educational-production and methodical processes of innovative, informational and interactive technologies of training which are directed on activization of educational-cognitive activity of students, form and develop positive interest in educational discipline, transform students for active participants in the learning process. The teacher can solve these problems by developing and forming students' interest in independent acquisition of knowledge. It is proved that innovations (innovations) do not arise by themselves, but are the result of scientific research, analysis, generalization of pedagogical experience. The authors determined that interactive learning technologies were quickly recognized by teachers of the College of Pharmacy as an effective means of introducing new educational technologies.

Постановка проблеми. Освітня сфера в Україні на сучасному етапі характеризується інтенсивним переоцінюванням цінностей, впровадженням сучасних інтерактивних технологій навчання, зміною контролю та оцінки якості засвоєння студентами знань. Основним поняттям у системі сучасної професійної освіти є професійна компетентність – єдність теоретичної та практичної готовності до професійної і творчої діяльності та здатність фахівця до подальшого професійного самовдосконалення. Вимоги, які висуваються державою, суспільством та роботодавцями до підготовки фармацевтів, зумовлюють пошук таких технологій і методів навчання, які б відповідали стандартам освіти і забезпечували підготовку висококваліфікованих фармацевтичних кадрів.

Аналіз досліджень. Проблему застосування інтерактивних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вивчали багато науковців, зокрема О. Глузман, В. Душкевич, О. Комар, Т. Коваль, І. Луцик, І. Мельничук, Н. Павленко, О. Пометун, О. Сизоненко, С. Сисоєва, І. Тягай, Т. Ярних та інші.

Низка наукових праць таких дослідників, як О. Антонова, Н. Альохіна, Л. Галій, В. Кищук,

І. Коняшина, присвячена тенденції формування компетентностей майбутніх фармацевтів у закладах вищої та фахової передвищої освіти. Питання педагогічних умов якісної підготовки фармацевтів досліджували І. Бойчук, М. Драчук, Л. Кайдалова та інші. Проте динамічність розвитку сучасної освіти зумовлює подальше дослідження педагогічних умов використання інтерактивних технологій навчання під час підготовки фахівців фармацевтичної галузі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та перевірити шляхом моніторингу педагогічні умови використання інтерактивних засобів навчання в навчальному процесі, зокрема під час вивчення дисциплін професійного циклу.

Виклад основного матеріалу досліджень. Важливим аспектом у системі підготовки фармацевтичних кадрів є педагогічні умови, за яких поєднується теоретичне навчання (пояснювально-ілюстративного типу) та практичне, що моделюються викладачем. Ефективність педагогічних процесів зумовлена обов'язковою наявністю педагогічних умов. Дослідники професійного навчання здобувачів використовують поняття «педагогічні умови» як компоненти навчально-ви-

ховного процесу вищої школи та розкривають їхню сутність у різних контекстах для підготовки фахівців різного профілю [4; 7].

Аналіз наукових джерел із проблем підготовки майбутніх фахівців дає змогу конкретизувати поняття «умова», яке тлумачиться як необхідна обставина, що уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища [2]. Тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як вимогу, яка встановлюється однією з договірних сторін; як усну або письмову згоду про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається або залежить що-небудь [5]. У нашому дослідженні такими чинниками, які сприятимуть оптимізації навчання майбутніх фармацевтів, є педагогічні умови професійної підготовки. На думку І. Мельничук, процес навчання здобувачів у вищій школі заснований на певних закономірностях, які дають підстави для наукового обґрунтування й оптимізації змісту, форм і методів підготовки фахівців на сучасному етапі реформування системи освіти в Україні [3].

Для визначення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фармацевтів засобами інтерактивних технологій ми враховували закономірності навчання, згідно з якими результативність залежить від таких чинників, як: значущість для майбутніх фахівців змісту навчального матеріалу; створення ситуацій посиленої міжсуб'єктної взаємодії; створення навчальних ситуацій для практичного застосування студентами результатів теоретичної підготовки; залучення здобувачів до вирішення необхідних для них навчально-професійних завдань тощо. Методами активізації навчання є моделювання, проектування, імітація професійних ситуацій та участь у них студентів під час використання інтерактивних вправ, дидактичних ігор, навчальних тренінгів.

Основними складовими частинами інтерактивних занять є інтерактивні вправи та завдання, які виконують студенти. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних полягає у тому, що, виконуючи їх, студенти не тільки і не стільки закріплюють уже вивчений матеріал, скільки вивчають новий [6].

Внаслідок стрімкого збільшення обсягу інформації актуальним є опанування студентами способів самостійного здобування й активного засвоєння матеріалу. Одним із засобів навчання студентів у коледжі є створення поліфункціональних робочих зошитів. На занятті викладач формує вміння і навички практичного застосування окремих теоретичних положень за допомогою спеціально розроблених завдань, які логічно підібрані та розташовані так, щоб якнайкраще забезпечити

успішне їх виконання. Крім того, в робочому зошиті наведені алгоритми виконання практичних завдань.

На думку багатьох науковців, дослідження процесу навчання не можуть бути доведеними, якщо вони не підлягали перевірці [1]. Метою роботи було проведення моніторингової перевірки ефективності педагогічних умов використання інтерактивних технологій навчання у процесі підготовки студентів.

Вивчення ефективності традиційного педагогічного процесу і реального стану використання інтерактивних методів навчання здійснено шляхом анонімного анкетування викладачів.

На питання «Які інтерактивні методи Ви використовуєте на своїх заняттях?» 75% (15 осіб) опитувальних надали значний перелік інтерактивних методів навчання: моделювання виробничих ситуацій, наближених до професійної діяльності, тести різного ступеня важкості. Рольову гру, професійний тренінг, «кейс-методи», мультимедійні презентації на своїх заняттях використовують 35% опитаних (7 осіб); ділову гру, методи роботи в парах, роботи в групах і мікрогрупах, відеосюжети, ситуативний аналіз – 25% опитаних (5 осіб); проблемне навчання, комп'ютерні технології, дискусії, метод проектів, «круглий стіл», «мозковий штурм» – 20% опитаних (4 особи); роботу в мікрогрупах, дебати, диспути, «відкритий мікрофон» – 10% опитаних (2 особи); заняття «самоврядування», коли студент виступає у ролі викладача, застосовує на своїх заняттях 5% опитаних (1 особа).

Проаналізувавши відповіді і провівши уточнюючу співбесіду, можна зробити висновок, що викладачі ознайомлені з інтерактивними методами і на своїх заняттях використовують різноманітні інтерактивні методи навчання.

На питання «Чи впливає, на Ваш погляд, використання інтерактивних методів на рівень професійної підготовки фармацевтів?» 95% (19 осіб) опитаних дали позитивну відповідь, і тільки 5% (1 особа) – негативну. Це свідчить про те, що учасники моніторингу обирають альтернативу традиційним методам навчання, що спонукає їх до творчості, вдосконалення і тим самим сприяє професійному та особистісному розвитку викладача як особистості. Викладачі стверджують, що здобувачам подобаються заняття, які проходять в інтерактивному режимі, їм це цікаво і допомагає краще засвоювати матеріал, однак вимагає від них певних зусиль.

Відповіді на питання «В чому, на Ваш погляд, полягає ефективність інтерактивних методів навчання?» поділилися таким чином:

А) розвивають самостійність здобувача – 50% (10 осіб);

Б) сприяють організації проблемного навчання – 50% (10 осіб);

В) вчать самоаналізу своїх знань, досвіду – 40% (8 осіб);

Г) сприяють кращій взаємодії студента та викладача – 40% (8 осіб);

Д) роблять заняття більш цікавими – 70% (14 осіб);

Ж) сприяють прояву індивідуальності студентів – 50% (10 осіб);

З) методи не є ефективними – 0% (0 осіб);

К) важко відповісти – 0% (0 осіб).

У процесі дослідження поряд з анкетуванням викладачів проведено анкетування студентів для виявлення їхнього ставлення до організації педагогічного процесу загалом та інтерактивних методів навчання зокрема. Анкетування проводилось анонімно. Кожен студент отримав опитувальний лист, що містив 15 запитань із декількома варіантами відповідей на кожне з них.

Проаналізувавши відповіді студентів на питання анкети, можна зробити висновок, що студенти задоволені організацією педагогічного процесу у коледжі.

Аналіз відповідей студентів, що стосуються використання технології інтерактивного навчання у навчальному процесі, дав такі результати: 66% опитаних вважають, що використання на занятті інтерактивних методів позитивно впливають на успішність та якість засвоєння матеріалу. Більше того, 73% (41 особа) студентів подобаються заняття, які проходять в інтерактивному режимі, вони вважають, що здатні до активної думки, їм це цікаво і допомагає краще засвоювати навчальний матеріал. Крім того, під час відповіді на питання «Яка робота на занятті Вам найбільше подобається?» 66% (37 осіб) відзначили, що їм більше імпонує

спільно під час взаємодії з викладачем та іншими студентами аналізувати, намагатися вирішувати поставлені на заняттях проблеми, що є однією з основних ознак інтерактивних методів навчання.

Під час проведення анкетування більшість студентів висловилися позитивно щодо застосування на практичних заняттях робочих зошитів: 80% (45 осіб) опитуваних зазначили, що зошити сприяють якісному засвоєнню навчального матеріалу на практичних заняттях із фармацевтичних дисциплін. Застосування робочих зошитів підвищує інтенсивність навчальної діяльності, оптимізує процес навчання, стимулює розвиток практичних умінь та навичок, змінює технології спілкування студента і викладача та забезпечує можливість систематичного контролю освітньої активності студентів із боку викладача. 80% (45 осіб) студентів зазначили, що викладачі навчають їх самостійно добувати знання, а ще 67% (38 осіб) впевнені, що в коледжі їх навчають спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми. Отже, було визначено, що організацією навчального процесу у фармацевтичному коледжі студенти загалом задоволені.

Висновки. Під час підготовки фахівців фармацевтичного профілю без висування високих вимог неможливо підготувати висококваліфікованих професіоналів своєї справи, які б високо цінувалися на ринку праці, могли продуктивно працювати в сучасних соціально-економічних умовах України, були конкурентоспроможними. Інтерактивні методи навчання надають здобувачам певних знань та умінь, а також професійно необхідних якостей. Лише достатній рівень знань із профільних дисциплін, умінь використовувати теоретичні основи у вирішенні проблемних завдань та вміння аналізувати результати своєї роботи є запорукою результативності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Наукові засади проведення експерименту. Педагогічні дослідження з проблем виховання. Рідна шк., 2001. № 10. С. 36–40.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.
4. Морозенко Д.В. Сабатовська-Фролкіна І.С., Зимлянський М.О. Педагогічні умови впровадження кейс-технології при підготовці майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі. *Молодий вчений*. 2019. № 4 (68). С. 268–272.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. И.Ю. Шведовой. М.: Сов. Энциклопедия, 1973. 846 с.
6. Сизоненко О.А. Інтерактивні методи навчання як засіб підготовки фахівців з обліку нової генерації. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу*, (3(27), 2014. С. 343–356.
7. Попадич О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2013. № 1. С. 175–182.

REFERENCES

1. Bekh I. (2001). Naukovi zasady provedennia eksperymentu [Scientific principles of the experiment]. Pedahohichni doslidzhennia z problem vykhovannia. Ridna shk. № 10. S. 36-40.
2. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] : 250000 / uklad. ta holov. red. V.T. Busel. Kyiv; Irpin': Perun, 2005. VIII, 1728 s.
3. Melnychuk I.M. (2011). Teoriia i praktyka profesijnoi pidhotovky majbutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohij [Theory and practice of professional training of future social workers by means of interactive technologies]: dys. doktora ped. nauk: 13.00.04 / Ternopil's'kyj nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil'. 585 s.
4. Morozenko D.V., Sabatovska-Frolkina I.S., Zymlianskyj M.O. (2019). Pedahohichni umovy vprovadzhennia kejs-tekhnolohii pry pidhotovtsi majbutnikh fakhivtsiv medyko-farmatsevychnoi haluzi [Pedagogical conditions for the introduction of case technology in the training of future specialists in the medical and pharmaceutical industry]. *Molodyj vchenyj*, № 4 (68). S. 268–272.
5. Ozhegov S.I. (1973). Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language] / pod red. I. Yu. Shvedovoj. M.: Sov. Encyklopediya. 846 s.
6. Syzonenko O.A. (2014). Interaktyvni metody navchannia yak zasib pidhotovky fakhivtsiv z obliku novoi heneratsii [Interactive teaching methods as a means of training professionals for the new generation]. *Problemy teorii ta metodolohii bukhhalterskoho obliku, kontroliu i analizu*, (3(27)). S. 343–356.
7. Popadych O. (2013). Pedahohichni umovy pravovoho vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv kompiuternoї haluzi [Pedagogical conditions of legal education of future specialists in the computer field]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. Lviv, № 1. S. 175–182.

УДК 336:37.014.54 (477.82)
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-18>

ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Бортнюк Т. Ю.

*кандидат економічних наук,
викладач кафедри природничо-математичної,
світоглядної освіти та інформаційних технологій
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
вул. Волі, 36, Луцьк, Волинська область, Україна
orcid.org/0000-0001-9673-1366
tbortnyuk@lpc.ukr.education*

Голя Г. М.

*викладач суспільних дисциплін,
методист навчально-методичного відділу
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
вул. Волі, 36, Луцьк, Волинська область, Україна
orcid.org/0000-0001-6529-7296
hholya@lpc.ukr.education*

Ключові слова: *фінансова грамотність, здобувачі освіти, фінансові знання, фінансовий добробут.*

У статті акцентовано увагу на тому, що сучасний світ неможливо уявити без фінансів. Вони забезпечують функціонування усіх сфер суспільства. Фінансова обізнаність допомагає зрозуміти ключові фінансові поняття і використовувати їх для прийняття рішень про доходи, витрати і заощадження, для вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі тощо. Аналіз сучасної ситуації в Україні свідчить про досить низький рівень знань із фінансових питань серед населення. Проблема підвищення фінансової грамотності населення є нагальною в умовах сьогодення. Відсутність елементарних фінансових знань та навичок обмежує можливості людей щодо прийняття правильних рішень для забезпечення власного добробуту. Надзвичайно актуальним це питання є для країн пострадянського простору. Для України питання фінансової грамотності є одним із пріоритетних в освіті.

У статті розглянуто сутність фінансової грамотності, з'ясовано, що програми з фінансової грамотності для підлітків і молоді повинні стати в Україні пріоритетом. Відзначено, що в Україні на загальнодержавному рівні визнано необхідність формування фінансової грамотності здобувачів освіти, що сприятиме успіху, активній життєвій позиції та готовності докладати зусиль для соціального розвитку й економічного зростання. На підставі проведеного аналізу рівня фінансової грамотності студентів факультету початкової освіти та фізичної культури Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради відзначено, що стратегічними напрямками її підвищення є оновлення змісту освіти із включенням фінансової грамотності в навчальні програми; високий рівень фінансової грамотності педагогів та впевнене розпоряджання власними фінансами; доступність інформаційних ресурсів із фінансової освіти для використання їх учителями та здобувачами освіти, пересічними громадянами; розроблення та впровадження національної стратегії фінансової освіти.

FINANCIAL LITERACY OF EDUCATORS: THEORETICAL ASPECTS

Bortnyuk T. Yu.

Ph.D. in Economics,

Lecturer at the Department of Natural Sciences and Mathematics,

Worldview Education and Information Technology

Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"

of the Volyn Regional Council

Voli str., 36, Lutsk, Volyn Region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9673-1366

tbortnyuk@lpc.ukr.education

Golya G. N.

Lecturer of Social Sciences,

Methodologist at the Department of the Educational and Methodical

Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"

of the Volyn Regional Council

Voli str., 36, Lutsk, Volyn Region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-6529-7296

hholya@lpc.ukr.education

Key words: *financial literacy, students, financial knowledge, financial well-being.*

The article emphasizes that the modern world is impossible to imagine without finances. They ensure the functioning of all spheres of society. Financial awareness helps to understand key financial concepts and use them to make decisions about income, expenses and savings, to choose the appropriate financial instruments, budget planning, accumulation of funds for future purposes and more. Analysis of the current situation in Ukraine shows a relatively low level of knowledge on financial issues among the population. The problem of improving the financial literacy of the population is urgent in today's conditions. Lack of basic financial knowledge and skills limits people's ability to make the right decisions to ensure their own well-being. This issue is extremely relevant for the post-Soviet countries. For Ukraine, the issue of financial literacy is one of the priorities in education.

The article considers the essence of financial literacy, clarifies that financial literacy programs for adolescents and young people should become a priority in Ukraine. It is noted that in Ukraine at the national level recognized the need for financial literacy of students, which will contribute to success, active life position and willingness to make efforts for social development and economic growth. Based on the analysis of the level of financial literacy of students of the Faculty of Primary Education and Physical Culture of the Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" Volyn Regional Council, it is noted that strategic directions are to update the content of education with financial literacy in curricula; high level of financial literacy of teachers and confident management of own finances; availability of information resources on financial education for use by teachers and students, ordinary citizens; development and implementation of a national strategy for financial education.

Актуальність теми дослідження. Сучасний світ неможливо уявити без фінансів. Вони забезпечують функціонування усіх сфер суспільства. Використання фінансової інформації, застосування фінансових знань є необхідними елемен-

тами будь якого напрямку діяльності людини. Фінансова обізнаність допомагає зрозуміти ключові фінансові поняття і використовувати їх для прийняття рішень про доходи, витрати і заощадження, для вибору відповідних фінансо-

вих інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі тощо. Фінансово грамотні люди більшою мірою захищені від фінансових ризиків і непередбачуваних ситуацій. Вони відповідальніше ставляться до управління особистими фінансами, здатні підвищувати добробут за рахунок розподілу наявних грошових ресурсів і планування майбутніх витрат [6]. Таким чином, фінансова грамотність необхідна кожному. Дітям дає уявлення про цінність речей; молоді дає можливість раціонально використовувати зароблені кошти; дорослим – приймати правильні рішення щодо заощаджень та інвестицій. Фінансово грамотне населення сприяє зміцненню фінансової стабільності держави.

Постановка проблеми. Аналіз сучасної ситуації в Україні свідчить про досить низький рівень знань із фінансових питань серед населення, що проявляється у використанні головним чином простих банківських послуг, незнанні своїх прав як споживачів фінансових послуг і загальній недовірі до фінансово-банківських установ. Проблема підвищення фінансової грамотності населення є нагальною в умовах сьогодення. Відсутність елементарних фінансових знань та навичок обмежує можливості людей щодо прийняття правильних рішень для забезпечення власного добробуту. Міжнародні організації аргументовано доводять, що фінансова освіта є тим підґрунтям, що забезпечує стале функціонування національного господарства. Надзвичайно актуальним це питання є для країн пострадянського простору. Тому не дивно, що нині питання фінансової грамотності є одним із пріоритетних в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у формування педагогічних засад економічної освіти зробили А. Абрамова, К. Беркита, Ф. Бутинець, А. Лівшиць, М. Левочко, І. Носаченко, О. Падалка, І. Прокопенко, Л. Прусова, І. Радіонова, О. Собчук, О. Шпак, О. Чухно та інші. Окремі аспекти взаємовпливу фінансової грамотності індивідів та фінансової поведінки населення розглянуто такими науковцями, як О. Ковтун, І. Ломачинська. Питанням підвищення фінансової грамотності присвячено роботи Т. Смовженка, Б. Приходько, Т. Кізими, С. Прищепи та інших науковців. Фінансову грамотність та підприємливість як аналог підприємницької компетентності розглядають М. Рудь, Г. Назаренко, В. Узунов, О. Пометун, І. Зимня, Ш. Мунді, Ю. Білова, О. Проценко.

Постановка завдання. Мета статті – теоретичний аналіз сутнісних ознак, методів формування фінансової грамотності здобувачів освіти в умовах нової філософії освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливість формування фінансової грамотності

сті населення в умовах становлення і розвитку ринкової економіки є загально визнаною. Так, Т. Кізіма визначає поняття «фінансова грамотність» як сукупність світоглядних позицій (установок), знань і навичок громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень [3].

Міжнародний консультант із фінансової грамотності Ш. Мунді трактує фінансову грамотність як знання, розуміння, навички та впевненість, які дають змогу особі приймати правильні фінансові рішення та діяти відповідно до конкретних обставин. Метою розвитку фінансової грамотності він визначає вплив на поведінку людей, а не просто надання їм знань, розуміння та навичок. Т. Сженко [9] стверджує, що фінансова освіченість допомагає зрозуміти ключові фінансові поняття й використовувати їх для прийняття рішень про доходи, витрати і заощадження під час вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі тощо.

Г. Кучерова вважає, що фінансова грамотність являє собою певне вміння застосовувати фінансові знання та використовувати здобуті фінансові навички, щоб отримувати максимальну користь від управління власними фінансами та застосування фінансових послуг. Під фінансовою обізнаністю пропонується розуміти наявність у людини певного рівня фінансових знань та навичок, що формують його відповідний рівень компетентності з фінансових питань. Тобто оцінкою фінансової грамотності населення має бути рівень фінансової обізнаності. Фінансова освіченість характеризує наявність певного рівня здобутої фінансової освіти [5, с. 126].

О. Ковтун зазначає, що фінансова грамотність – це здатність громадян ефективно управляти особистими фінансами; здійснювати короткострокове і довгострокове фінансове планування та облік витрат і доходів домогосподарства; оптимізувати співвідношення між заощадженнями і споживанням; розбиратися в особливостях різних фінансових продуктів і послуг, мати актуальну інформацію про стан фінансового ринку; приймати обґрунтовані рішення щодо фінансових продуктів і послуг, а також усвідомлено нести відповідальність за такі рішення; компетентно планувати й здійснювати пенсійні нагромадження [4, с. 279].

Дослідниці Н. Славянська та А. Незнамова вважають, що поняття «фінансова грамотність» охоплює розуміння та поведінку, яка включає відчуття власного потенціалу, спроможність використовувати знання для прийняття раціональних рішень із метою поліпшення поточного та майбутнього фінансового стану особи [10].

Узагальнення підходів дало змогу науковцям В. Андрійчук та М. Братко визначити фінансову грамотність як сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для прийняття усвідомлених рішень під час короткострокового та довгострокового планування та управління фінансовими ризиками впродовж усього життя. Фінансово грамотною є та людина, яка має і розуміє свій фінансовий план, що виступає основним інструментом управління особистими фінансами [1].

Значимо, що у Законі України «Про освіту» [1] та Державному стандарті початкової освіти (2018) підприємливість та фінансова грамотність окреслена як ключова компетентність, необхідна кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Вона передбачає ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективною співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020) до ключових компетентностей належить підприємливість і фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, створювати цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності; здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою; уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення; здатність працювати в команді для планування і реалізації проектів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо [2]. Як бачимо, на загальнодержавному рівні визнано необхідність формування фінансової грамотності здобувачів освіти, що сприятиме успіху, активній життєвій позиції та готовності докладати зусиль для соціального розвитку й економічного зростання. Розглянемо, якою є сучасна ситуація зі становлення фінансових знань в Україні, зважаючи на законодавче закріплення та сприяння.

Так, у червні 2019 року Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) опублікувало звіт про результати загальнонаціонального опитування «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія, фінансовий добробут в Україні» [7], проведеного маркетинговою дослідницькою компанією InMind із 10 до 28 грудня 2018 року методом інтерв'ю, яке охопило всі регіони України, крім АР Крим, територій Донецької та Луганської областей, непідконтрольних Уряду України. В опитуванні, яке базувалося на анкеті, розробленій Організацією економічного співробітництва та розвитку, Міжнародною мережею фінансової просвіти (ОЕСР/INFE), взяли участь 2007 респондентів віком від 18 до 79 років. За методикою

ОЕСР, загальний індекс фінансової грамотності України становить 11,6 (із 21). Цей індекс базується на балах за фінансові знання, ставлення та поведінку. Індекс України є на одному рівні з найнижчим значенням серед 30 країн в опитуванні ОЕСР 2016 року, а саме з індексом Польщі (11,6). Результат України є також трохи нижчим, ніж середній показник (12,1) для шести сусідніх країн із низьким та середнім рівнями доходу, у яких проводилось опитування ОЕСР (Білорусь, Грузія, Угорщина, Польща, Російська Федерація, Туреччина). Зокрема, лише 43% дорослого населення в Україні правильно відповіли на мінімум п'ять із семи запитань на перевірку знань (що вважається мінімальним цільовим показником) проти показника 56% в усіх країнах, які брали участь в опитуванні ОЕСР. У світлі інноваційних тенденцій під час опитування було поставлено низку запитань щодо фінансового добробуту. Фінансова грамотність є одним із чинників, які сприяють поліпшенню фінансового добробуту людини. Унаслідок опитування було з'ясовано, що понад 60% українців вважають рівень свого добробуту низьким (часто дуже низьким). Рівень фінансової грамотності найнижчий у віковій групі 18–24 років. Це дослідження містить важливу інформацію про стан фінансової грамотності населення України та переконливо свідчить про те, що програми з фінансової грамотності для підлітків і молоді повинні стати в Україні пріоритетом.

З метою вивчення рівня сформованості фінансової освіти майбутніх педагогів нами було проведено дослідження (анкетування), яке містило комплекс тестових завдань для визначення рівня базових фінансових знань студентів і розвитку їхніх практичних умінь та навичок. Анкетування проводилося у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради серед студентів I та II курсів факультету початкової освіти та фізичної культури спеціальності «013 Початкова освіта». В анонімному анкетуванні взяли участь 115 студентів. Анкетування з визначення рівня сформованості фінансової грамотності серед студентської молоді складається з трьох блоків запитань:

- загальна термінологія;
- фінансовий добробут;
- фінансова поведінка.

Кожен блок включає від трьох до п'яти питань. Всього до анкетування з виявлення рівня фінансової обізнаності увійшло 20 запитань. Питання частково були запозичені з аналогічних досліджень Світового Банку, однак більшість із них була розроблена спеціально для виявлення рівня фінансової обізнаності студентів закладу вищої освіти та повністю враховує специфіку ринку фінансових послуг України.

Аналізуючи відповіді респондентів на перший блок запитань «Загальна фінансова термінологія», бачимо, що понад 50% студентів володіють фінансовою математикою та термінологією на рівнях «незадовільно» або «нічого не знаю». При цьому 60% студентів вважають себе фінансово обізнаними та не мають бажання отримувати додаткову інформацію про фінансові послуги, а понад 40% із них зовсім не цікавляться фінансовими новинами і під час вирішення фінансових питань покладаються на думку друзів або родичів (52%).

За результатами відповідей на питання «Яке ваше основне джерело доходу?» 65% студентів розпоряджаються кишеньковими грошима (рис. 1).

При цьому 30% студентів отримують гроші від батьків або родичів, 45% отримують академічну стипендію. Однак деякі студенти заробляють самі – таких небагато, всього 25%.

Очевидно, що в міру дорослішання потреби студентів збільшуються, тому навантаження на бюджет сім'ї зростає. На питання «Як ви розпоряджаєтесь кишеньковими грошима?» приблизно третина респондентів (35%) відповіли, що витрачають усі гроші, які вони отримують. Дві третини опитаних студентів (65%) відкладають певну частину грошей кожен місяць, із них 16% відкладають усю суму грошей, 49% – частину витрачають, частину відкладають.

Під час анкетування по другому блоку «Фінансовий добробут» респонденти повинні були оцінити загальний фінансовий стан своєї сім'ї. Було запропоновано п'ять можливих варіантів відповіді: від «дуже поганий» до «дуже добрий». Результати наведені на діаграмі (рис. 2).

Близько 52% студентів вважають, що фінансовий стан їхньої сім'ї знаходиться в діапазоні від «доброго» (43%) до «задовільного» (19%). Лише 13% назвали свій фінансовий стан «дуже добрим», а 35% опитаних характеризують фінансовий стан родини як «поганий» та «дуже поганий».

Для вивчення фінансової поведінки респондентів (третій блок анкетування) було запропоновано низку запитань про доходи та витрати, заощадження, кредити, борги та інші доречні теми. На запитання: «Чи звикла Ваша сім'я вести облік доходів та витрат?» відповіді студентів розділилися таким чином (див. рис. 3).

Результати анкетування свідчать про те, що більшість студентів не звикла вести докладний сімейний бюджет. Хоча 15% домогосподарств ведуть реєстрацію всіх доходів та витрат,



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

57% домогосподарств ведуть частковий облік, 28% домогосподарств обліку не ведуть і мають лише загальне уявлення про те, скільки заробляють та скільки витрачають.

Проведене шляхом анкетування дослідження свідчить про низький рівень фінансової грамотності серед студентської молоді, що ще раз доводить актуальність проблеми, пов'язаної з формуванням фінансової грамотності у майбутніх фахівців. Власну фінансову обізнаність студенти інтерпретують, як «мало обізнані»; їм не вистачає конкретних знань щодо законодавчих актів, які регулюють фінансово-правові відносини. Кожен третій студент відзначає, що йому потрібно поглиблювати фінансові знання.

Висновки. Враховуючи результати опитування щодо рівня фінансової грамотності студентської молоді, можемо констатувати, що стратегічними напрямками її підвищення є

оновлення змісту освіти із включенням фінансової грамотності в навчальні програми; високий рівень фінансової грамотності педагогів та впевнене розпоряджання власними фінансами; доступність інформаційних ресурсів із фінансової освіти для використання їх вчителями та здобувачами освіти, пересічними громадянами; розроблення та впровадження національної стратегії фінансової освіти. Адже підвищення рівня фінансової грамотності населення є одним із головних важелів у вирішенні соціально-економічних проблем сучасної України. Фінансова

грамотність – це світоглядна позиція, сукупність знань і навичок, які забезпечують мотивацію та є необхідними для прийняття ефективних рішень у різних фінансових ситуаціях, сприяння та покращення фінансового благополуччя людини та суспільства. Зв'язок між фінансовою грамотністю та фінансовим добробутом очевидний. Тому перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розкриттям специфіки формування фінансової грамотності здобувачів освіти, дослідженням педагогічних умов її підвищення в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук В.В., Братко М.В. Підготовка майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи. *Міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал «ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки»* 2019. № 8. С. 101–104.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>. (Дата звернення: 22.05.2021).
3. Кізима Т. Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії. *Вісник економіки*. Тернопіль: ТНЕУ, 2012, Вип. 2. С. 64–71.
4. Ковтун О.А. Проблеми періодизації трансформації фінансової поведінки домогосподарств на ринку фінансових послуг України. *Проблеми економіки*. 2013. № 3. С. 274–281.
5. Кучерова Г.Ю. Шляхи розвитку фінансової культури населення. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту. Сер.: Економіка і менеджмент*. 2013. № 2. С. 125–131.
6. Огляд небанківського фінансового сектору від 28 травня 2021 р. : *Офіційний сайт Національного банку України*. URL: www.bank.gov.ua (Дата звернення: 26.05.2021).
7. Проект USAID «Трансформація фінансового сектору», червень 2019 р. URL: http://www.fst-ua.info/wp-content/uploads/2019/06/Financial-Literacy-Survey-Report_June2019_ua.pdf?fbclid=IwAR2AlpnGNn8big9d0_v6YEhNBwL69ErT0ToDVmY5Rq8dIJqSvLVndCm5ueM (Дата звернення: 22.05.2021).
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 38–39. Дата оновлення: 30.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 24.05.2021).
9. Смовженко Т.С. Фінансова грамотність : навчальний посібник для вчителя. Київ. 2013. 312 с.
10. Slavyanska, N., Neznamova, A. Improving financial literacy: a commercial project or a state necessity. *Bulletin of the National Bank of Ukraine*. 2013, № 4, s. 31–35.

REFERENCES

1. Andriiuchuk, V.V., Bratko, M.V. (2019). Pidhotovka maibutnix uchyteliv do formuvannia finansovoi hramotnosti uchniv pochatkovoї shkoly [Preparation of future teachers for the formation of financial literacy of primary school students]. *Mizhnarodnyi multydystrylinarnyi naukovyi zhurnal «ΛOHOΣ. Mystetstvo naukovoi dumky»*. № 8. S. 101-104.
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2020). [State standard of basic secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (Last accessed: 22.05.2021).
3. Kizyma, T. (2012). Finansova hramotnist naseleennia: zarubizhnyi dosvid i vitchyzniani realii [Financial literacy of the population: foreign experience and domestic realities]. *Visnyk ekonomiky*. Ternopil: TNEU, Vyp. 2. S 64-71.
4. Kovtun, O.A. (2013). Problemy periodyzatsii transformatsii finansovoi povedinky domohospodarstv na rynku finansovykh posluh Ukrainy [Problems of periodization of transformation of financial behavior of households in the market of financial services of Ukraine]. *Problemy ekonomiky*. № 3. С. 274–281.
5. Kucherova, H.Yu. (2013). Shliakhy rozvytku finansovoi kultury naseleennia [Ways of development of financial culture of the population]. *Visnyk Shhidnoievropeiskoho universytetu ekonomiky i menedzhmentu. Ser.: Ekonomika i menedzhment*. № 2. S. 125–131.

6. Ohliad nebankivskoho finansovoho sektoru 2021: Ofitsiinyi sait Natsionalnoho banku Ukrainy [Review of the non-banking financial sector: Official site of the National Bank of Ukraine]. URL: www.bank.gov.ua. (Last accessed: 26.05.2021).
7. Proekt USAID «Transformatsiia finansovoho sektoru» (2019). [USAID Financial Sector Transformation Project]. URL: http://www.fst-ua.info/wp-content/uploads/2019/06/Financial-Literacy-Survey-Report_June2019_ua.pdf?fbclid=IwAR2AlpnGNn8big9d0_v6YEhNBwL69ErT0ToDVmY5Rq8dIJqSvLVndCm5ueM (Last accessed: 22.05.2021).
8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy (2017). [On education: Law of Ukraine]. Data onovlennia: 30.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Last accessed: 24.05.2021).
9. Smovzhenko, T.S. (2013). Finansova hramotnist : navchalnyi posibnyk dlia vchytelia [Financial literacy: a textbook for teachers]. Kyiv. 312 s.
10. Slavyanska, N., Neznamova, A. (2013). Improving financial literacy: a commercial project or a state necessity. *Bulletin of the National Bank of Ukraine*, 4, 31–35.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Гарасюк Д. М.

старший викладач кафедри освітніх педагогічних технологій

ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»

вул. Карбишева, 2, Луцьк, Волинська обл., Україна

orcid.org/0000-0001-8399-903X

diana_harasiuk@outlook.com

Савчук Н. А.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціокультурних технологій

Луцький національний технічний університет

вул. Львівська, 75, Луцьк, Волинська обл., Україна

orcid.org/0000-0001-7457-0872

ladz13@rambler.ru

Хомік О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітніх педагогічних технологій

ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»

вул. Карбишева, 2, Луцьк, Волинська обл., Україна

orcid.org/0000-0001-90949-5005

okshom2017@ukr.net

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікація, компетентність викладача, успішність комунікативного акту, інклюзивний простір, академічна доброчесність, навички спілкування, суб'єкт комунікації.

У статті розглянуто основні теоретичні засади та компоненти професійно-педагогічної комунікації як виду педагогічної діяльності. Окреслено роль викладача як суб'єкта комунікативного акту в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки викладач як суб'єкт професійно-педагогічної комунікації повинен відповідати всім вимогам забезпечення та впровадження освітнього процесу. Наведено низку нормативно-правових документів, що регулюють освітні процеси, зокрема в інклюзивному просторі. Також охарактеризовано основні праці вітчизняних теоретиків і науковців із питань педагогічної та психологічної комунікації та основних принципів її проведення. Наведено основну термінологію, охарактеризовано принципи успішної комунікації та її закономірності. Згадано про поняття комунікативної компетентності та його наповненість. Визначено поняття комунікації як процесу обміну інформацією, ідеями, поглядами, емоціями, що відбувається між двома або більше особами, а також спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації. Наведено принципи успішної комунікації з урахуванням ролі викладача як основного суб'єкта комунікативного процесу. Наведено основні суб'єкти професійно-педагогічної комунікації та описано зв'язки між ними. Згадано про специфіку організації спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання.

Охарактеризовано роль інформаційно-комунікаційних технологій у організації навчання та під час здійснення професійно-педагогічної комунікації. Наведено основні компоненти професійно-педагогічної та психологічної комунікації, а також згадано про функції педагогічної діяльності. Описано дев'ять основних навичок спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами, а також обґрунтовано сукупний вплив педагога на результат комунікативного акту та на кінцеве сприйняття іншим комунікантом повноти та чіткості висловлювання. Також згадано про поняття академічної доброчесності та його роль у професійно-педагогічній комунікації. Загалом розглянуто сутність поняття комунікації як особливого виду педагогічної діяльності фахівця, професіонала своєї справи, педагога в умовах інклюзивної освіти.

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Harasiuk D. M.

*Senior Lecturer at the Department of Educational Pedagogical Technology
Academy of Recreational Technologies and Law
Karbysheva str., 22, Lutsk, Volyn Region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8399-903X
diana_harasiuk@outlook.com*

Savchuk N. A.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Cultural Technology
Lutsk National Technical University
Lvivska str., 75, Lutsk, Volyn Region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7457-0872
ladz13@rambler.ru*

Khomik O. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educational Pedagogical Technology
Academy of Recreational Technologies and Law
Karbysheva str., 22, Lutsk, Volyn Region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-90949-5005
okshom2017@ukr.net*

Key words: *professional and pedagogical communication, teacher's competence, success of the communicative act, inclusive space, academic integrity, communication skills, subject of communication.*

In the article the main theoretical principles and components of professional and pedagogical communication as a type of pedagogical activity have been considered. The role of the teacher as a subject of the communicative act in the conditions of inclusive educational environment has been outlined, as the teacher as the subject of professional and pedagogical communication must meet all the requirements of educational process ensuring and implementing. A number of normative and legal documents regulating educational processes, in particular in the inclusive space, have been given. The main works of domestic theorists and scientists on pedagogical and psychological communication and the basic principles of its implementation have also been described. The basic terminology has been presented and the principles of successful

communication and its regularities have been characterized. The concept of communicative competence and its content have been mentioned. The concept of communication as a process of information exchange, ideas, views, emotions that occur between two or more people, as well as communication through verbal and nonverbal means of transmitting and receiving information have been defined. The principles of successful communication taking into account the role of a teacher as the main subject of the communicative process have been presented. The main subjects of professional and pedagogical communication have been given and the connections between them have been described. The specifics of the organization of communication with students with special educational needs in the conditions of distance learning have been mentioned. The role of information and communication technologies in the organization of training and in the implementation of professional and pedagogical communication in particular has been described. The main components of professional, pedagogical and psychological communication as well as the functions of pedagogical activity have been presented. Nine basic communication skills with students with special educational needs have been described, as well as the cumulative influence of a teacher on the result of the communicative act and on the final perception of the completeness and clarity of expression of other communicators. The concept of academic integrity and its role in professional and pedagogical communication have also been mentioned. In general, the essence of the concept of communication as a special type of pedagogical activity of a specialist, a professional, a teacher in an inclusive education has been considered.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку системи освіти в Україні зростають вимоги до викладача закладу освіти як до професіонала своєї справи. Викладач як суб'єкт професійно-педагогічної комунікації повинен відповідати усім вимогам забезпечення та впровадження освітнього процесу. На цьому етапі реформування та становлення освіти в Україні, зокрема інклюзивної, важливою і пріоритетною є роль викладача як працівника закладу освіти. Загалом реформування системи освіти сприяє становленню людини як найвищої соціальної цінності. Звернення до всіх без винятку громадян із метою забезпечення прав на якісну освіту є наріжним каменем розвитку вітчизняної освітньої системи. Ціла низка нормативно-правових документів, прийнятих на державному рівні, регулює систему надання освітніх послуг особам з інвалідністю (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Наказ МОНУ «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» від 01.08.2018 року, Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр», Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та ін.). Водночас перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань,

до особистісно-розвивального, спрямованого на розвиток творчої особистості студента, акцентує увагу на важливості комунікації. Провідні науковці розглядали різні аспекти означеної проблеми: В. Киричук, В. Семиченко, Т. Титаренко та ін. – теоретико-методологічні основи спілкування; О. Абдуліна, З. Білоусова, В. Кан-Калик та ін. – розвиток закономірностей комунікативних умінь і навичок; В. Грехньов, Т. Гриценко, С. Омельченко та ін. – теорії і практики формування культури професійного педагогічного спілкування; О. Беляєв, А. Богущ, Н. Волкова, Н. Гез, А. Годлевська та ін. – розвиток комунікативної компетентності; Н. Бабич, Г. Золотова, Л. Мамчур, Н. Онипенко, Л. Паламар та ін. – комунікативний підхід у вивченні мови тощо. Натомість особливості комунікативної взаємодії педагогічного працівника із вихованцями в нових умовах інклюзивного освітнього середовища потребують додаткових напрацювань. Принагідно відзначимо, що професійно-педагогічна комунікація є одним із джерел розвитку комунікативних можливостей та навичок особистості, тоді як психолого-педагогічна комунікація враховує власне психологічні, психофізіологічні та психоемоційні чинники комунікативного акту. Тому важливим є дослідження сутності педагогічної комунікації викладача як професіонала з усіх можливих аспектів, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті полягає у ґрунтовному дослідженні теоретичних засад професійно-педагогічної комунікації в інклюзивному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інклюзивна освіта спрямована на забезпечення якісної підготовки всіх учасників освітнього процесу. Важливим засобом досягнення цього є формування індивідуально-особистісного стилю спілкування педагогічного працівника, де органічно поєднується комунікативна компетентність з інтерактивною і перцептивною компетентністю, що лежить в основі його професійної діяльності. Відомо, що спілкування має певні функції й спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізації освітньої діяльності та стосунків між педагогом і учнями (студентами) в колективі. Гармонійній особистості педагогічного працівника притаманні комунікативна компетентність, значний комунікативний потенціал та висока комунікативна культура, що загалом зумовлюють гідну якість спілкування як зі студентами, так і з колегами.

Н. Волкова у своїй праці визначає професійно-педагогічну комунікацію як «систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» [4].

У значній кількості досліджень визначено поняття комунікації як процесу обміну інформацією, ідеями, поглядами, емоціями, що відбувається між двома або більше особами, а також спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації. Саме тому комунікативний акт варто розглядати як із професійної та педагогічної позиції, так і з психологічної.

Основним принципом успішної комунікації є адекватна передача інформації від педагога до іншого комуніканта або інших учасників процесу. Викладач або педагог як суб'єкт професійно-педагогічної комунікації визначає власне успішність та повноту реалізації того чи іншого комунікативного акту та відповідає за повне та адекватне донесення необхідної інформації. Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованою на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує певної відповідальності [1]. Особливо значущо це в умовах впровадження інклюзивної освіти.

Ефективність спілкування, гармонійність чи дисгармонійність його суб'єкта характеризують також поняттями конгруентності і неконгруентності. У конгруентній комунікації усі повідомлення, вербальні і невербальні, відповідають певному значенню, яке передається; педагог діє у потрібний момент, творчо, цілком у відповідності з обставинами і зі своїми професійними цілями. К. Роджерс зауважував, що конгруентність навіть

одного партнера покращує взаєморозуміння між обома, оптимізує спілкування. Під час спілкування з дітьми та дорослими, які мають обмеження життєдіяльності, важливо зберегти акцент саме на людині та її потребах. Для того, щоб не підкреслювати обмеження та побудувати продуктивне спілкування, необхідно узгодити свої внутрішні відчуття із зовнішніми проявами.

Неконгруентну комунікацію характеризують суперечливі повідомлення між словами і поведінкою, коли поза, жести й міміка, тон голосу повідомлення не збігаються з вербальною інформацією. Неконгруентне спілкування сигналізує про наявність у людини більше, ніж однієї моделі її поведінки та про те, що ці моделі конфліктують між собою. Вищезначене вкрай негативно впливає на ефективну взаємодію педагога з людьми з особливими освітніми потребами.

Суб'єкт комунікації має володіти власним емоційним інтелектом та вмінні спрямовувати власну енергетику у потрібне русло, володіти комунікативними вміннями та навичками, знаннями та практиками. Він знає, яким чином можна вплинути на партнера комунікації та сприяти успішності комунікативного акту. Також варто зазначити, що процес здійснення успішної професійно-педагогічної комунікації відбувається лише з урахуванням принципу академічної доброчесності. Підтвердженням цьому слугують нормативно-правові документи. Так, у статті 1 Розділу I Закону України «Про вищу освіту» академічна доброчесність визначається як «сукупність етичних принципів, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [7]. Саме через процес комунікації і здійснюється впровадження вищезазначених норм і принципів академічної доброчесності та формування педагогом майбутнього фахівця.

Згідно зі статтею 52 Розділу X «Учасники освітнього процесу» Закону України «Про вищу освіту» та статті 52 Розділу VI «Учасники освітнього процесу» Закону України «Про освіту» учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти є насамперед педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники та здобувачі вищої освіти, між якими відбувається професійно-педагогічна комунікація [8].

Стаття 58 Закону України «Про вищу освіту» серед обов'язків науково-педагогічних працівників виділяє власне дотримання норм педагогічної етики та моралі, академічної доброчесності та забезпечення її дотримання усіма учасниками освітнього процесу, а також розвиток у всіх учасників освітнього процесу таких

якостей, як: самостійність, творчість і ініціативність [7]. Основні ж принципи етикету у спілкуванні з людьми з інвалідністю запропоновані Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна асамблея людей з інвалідністю».

Суб'єкт професійно-педагогічної комунікації є частиною цілої системи зі своїми взаємозв'язками та прямими контактами: «викладач – студент», «викладач – група студентів», «викладач – студентський колектив», «викладач – викладач», «викладач – група викладачів», «викладач – викладацький колектив», «науково-педагогічний працівник – працівник закладу освіти / працівник адміністрації», «викладач – батьки студента / представники громади / інші суб'єкти управління освітою». Причому зв'язки між учасниками комунікативного акту часто є мішаними, тобто комплексними. З метою поліпшення комунікативної підготовки майбутніх педагогічних працівників Т. Ловейко пропонує використовувати кейс-методи на навчальних заняттях, що сприятимуть розвитку логічного мислення, комунікативної компетентності, а також відповідальності за виконану роботу [9].

Окрім прямих зв'язків між учасниками професійно-педагогічної комунікації можуть утворюватися й опосередковані. При цьому проміжним компонентом комунікації між науково-педагогічним працівником і здобувачем освіти є комп'ютер (ноутбук, нетбук, планшет, смартфон). Комп'ютерні засоби масової інформації, телекомунікаційні системи і мережі, що створюють можливості для міжособистісної та багатосторонньої комунікації і взаємодії, відіграють вагомую роль у створенні, обміні, поширенні, управлінні та доступі до знань [12]. Ця структура характерна для процесу дистанційного навчання, що є доволі актуальним в умовах сьогодення, спричинених діючими карантинними нормами.

Також не слід забувати про специфіку організації спілкування з особами з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного дистанційного навчання. Крім переваг використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті (забезпечення дітям з особливими освітніми потребами рівного доступу до інформації та освітніх послуг, сприяння у розвитку їхніх пізнавальних потреб, підвищення мотивації, розширення сфери пізнавальних інтересів, можливість навчання у зручному темпі та за адаптованими до конкретних нозологій змістом і методами навчання), як зазначає Н. Горішна, існують негативні моменти, що стосуються необхідності модифікації змісту і методів навчання, ретельного планування і систематичного використання інформаційно-комунікаційних технологій, підготовки учителів до використання ІКТ-інструментів для навчання дітей із порушеннями [5].

Спілкуватися можна не лише за допомогою прямої мови. Є різні засоби спілкування: пряма мова, жестова мова, жестикуляція, малюнки, письмо [11]. Залежно від нозології дитини, ступеня її важкості та особливостей навчального матеріалу використовують той чи інший засіб комунікації. Комунікація ілюструє поведінку з дотриманням суспільних норм, спрямовану на іншу людину, що забезпечує пов'язане з цією поведінкою пряме або непряме заохочення. Тобто щойно дитина хоче пити, вона каже про це дорослому (поведінка) – отримує воду (заохочення). Якщо поведінка постійно заохочується, то повторюється у певних умовах.

Важливим психологічним аспектом сприйняття інформації через мовлення є правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність і логічність. Саме ці якості і формують професійну компетенцію педагога та впливають та успішність здійснення комунікативного акту.

Компонентами професійно-педагогічної та психологічної комунікації є: власне педагогічне спілкування, сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі чи між колективами або групами учасників комунікативного процесу, вербальні та невербальні засоби комунікації, комп'ютерні технології [2]. Вербальні засоби комунікації представлені усною та писемною мовою, невербальні – це міміка, жести, зовнішній вигляд педагога. Невербальні засоби комунікації у свою чергу підсилюють вербальні та формують цілісне уявлення про майстерність педагога як професіонала та сприяють успішному комунікативному акту.

Л. Долинська і Ю. Уварова, вивчаючи у студентів педагогічного університету особливості їх спілкування, дійшли висновку про загалом низький рівень усвідомлення майбутніми педагогами труднощів у спілкуванні та про необхідність спеціальної цілеспрямованої корекційної роботи серед студентів вищого педагогічного навчального закладу [6].

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей педагога, найважливішою серед яких є риса комунікативності як необхідна передумова успішної й активної роботи з інформацією, спрямованою на навчання і виховання здобувачів освіти [10]. Комунікативність визначається як «сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації» [3]. Компонентами професійно-педагогічної комунікативності педагога є стійка потреба в систематичній різноманітності комунікацій зі студентами в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах процесу

комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних навичок і вмінь [3]. Вплив такої діяльності націлений не лише на процес навчання, а й на виховання студента та всебічний розвиток його особистості. Саме таке комплексне спрямування формує сутність професійно-педагогічної комунікації як багатогранного та досить відповідального процесу, який вимагає наявності у науково-педагогічного працівника низки необхідних для ефективного спілкування компетентностей.

Виділяють дев'ять найважливіших навичок спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами: прохання про бажаний предмет, прохання про допомогу, прохання про перерву, відповідь «ні» на запитання «Чи хочеш ти?..», відповідь «так» на запитання «Чи хочеш ти?..», реакція на прохання почекати, реакція на повідомлення про зміну діяльності, виконання інструкції, слідування розкладу. Усвідомлення викладачем їх важливості допоможе дитині адаптуватися до освітнього середовища, ефективно взаємодіяти як із дорослими, так і з однолітками.

Важливим для розуміння педагогічної діяльності є її вплив на кінцевого споживача інформації, що продукується суб'єктом комунікативного акту. Відповідно виділяють три основні групи функцій, що становлять багатозадачність викладача як основного складового процесу професійно-педагогічної комунікації: термінальні, тактичні та операціональні.

Висновки. Таким чином, професійно-педагогічна та психологічна комунікації є важливим

підґрунтям для здійснення ефективного педагогічного процесу у закладах освіти в умовах інклюзивного середовища. Професійно-педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого зумовлюється цілями і цінностями спілкування. Комунікація здійснюється у процесі спільної комунікативної діяльності людей, опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський довід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання та способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психоемоційні якості, формується як особистість і як суб'єкт процесу комунікації [10]. Основним і центральним суб'єктом здійснення професійно-педагогічної комунікації є науково-педагогічний працівник закладу освіти, який є не лише гарантом надання якісних освітніх послуг, а й мотиватором для навчання. У спілкуванні з особами з особливими освітніми потребами слід чітко знати особливості цієї категорії людей та дотримуватися певних правил взаємодії з ними. Професійно-педагогічна комунікація є явищем багатогранним, що здатне викликати не лише обмін інформацією, а й обмін психологічним станом і емоціями між учасниками комунікативного акту. Професійно-педагогічна комунікація як процес взаємообміну інформацією є засобом здійснення професійної діяльності викладача, професійна педагогічна майстерність якого ґрунтується на навичках, знаннях і вміннях. Останнє і передає викладач своїм студентам у процесі професійно-педагогічної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарева Л.І. Викладач як суб'єкт педагогічної комунікації. *Репозитарій національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8743> (дата звернення: 28.09.2021).
2. Волкова Н.П. Педагогіка : підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ : ВЦ «Академія», 2002. 576 с.
3. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації : підручник для студ. вищ. навч. закл. Дніпропетровськ : РВВ ДНЦ, 2002. 92 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
5. Горішна Н. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: переваги та обмеження. *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ, 2019. С. 27–40.
6. Долинська Л.В., Уварова Ю.В. Особливості усвідомлення особливостей спілкування майбутніми вчителями. *Пробл. загал. та педагог. психології* : зб. наук. праць ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. Т. VI. – вип. 2. Київ, 2004. С.104–111.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 02.10.2021 № 1556-VII : станом на 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 02.10.2021).
8. Закон України «Про освіту» від 02.10.2021 № 2145-VIII : станом на 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 02.10.2021).
9. Ловейко Т. Особливості використання практичних комунікативних кейсів при підготовці студентів спеціальності «Видавнича справа та редагування». *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ, 2019. С. 59–62.

10. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. Київ, 1996. 189 с.
11. Бондар К.М. Теорія і практика інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб., 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
12. Vega-Hernández M.C., Patino-Alonso M.C., Galindo-Villardón M.P. Multivariate characterization of university students using the ICT for learning. *Computers & Education*. 2018. Т. 121. С. 124–130. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.004. с. 126.

REFERENCES

1. Bondarjeva L.I. Vykladach jak sub'jekt pedagoghichnoji komunikaciji. Repozytarij nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M.P. Draghomanova [A Lecturer as a Subject of Pedagogical Communication]. Retrieved from : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8743> (accessed 28 September 2021). (in Ukrainian)
2. Volkova N.P. (2002) *Pedagoghika : pidruchnyk dlja stud. vyshh. navch. zakl.* [Pedagogics]. Kyiv : «Akademija». (in Ukrainian)
3. Volkova N.P. (2002) *Pedagoghichni komunikaciji : pidruchnyk dlja stud. vyshh. navch. zakl.* [Pedagogical Communication]. Dnipropetrovsk : RVV DNTs. (in Ukrainian)
4. Volkova N.P. (2006) *Profesijno-pedagoghichna komunikacija : navch. posib.* [Professional and Pedagogical Communication]. Kyiv : «Akademija». (in Ukrainian)
5. Ghorishna N. (2019) Vykorystannja informacijno-komunikacijnykh tekhnologij u navchanni ditej z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: perevahy ta obmezhennja [Use of ICT at the Educational Process of Children with Specific Educational Needs: Advantages and Limits]. Proceedings of the *Praktychni komunikacijni kejsy v inkluzyvnomu osvithnomu seredovyshhi : materialy Vseukrajinsjkoji naukovopraktychnoji konferenciji* (Ukraine, Kyiv, November 22, 2019), Kyiv, pp. 27–40. (in Ukrainian)
6. Dolyns'ka L.V., Uvarova Ju.V. (2004) Osoblyvosti usvidomlennja osoblyvostej spilkuvannja majbutnimy vchyteljamy. Probl. zaghal. ta pedagogh. Psykholohiji [Peculiarities of Future Teachers Communication Understanding]. *General and Pedagogical Psychology Problems Proceedings of the zb. nauk. pracj in-tu psykholohiji im. Gh.S. Kostjuka APN Ukrajinjy* (Ukraine, Kyiv, 2004) (eds. Maksymenko S.D.), vol. VI. no. 2, pp. 104–111. (in Ukrainian)
7. Zakon Ukrajinjy «Pro vyshhu osvitu» (2021) # 1556-VII [The Law of Ukraine on Higher Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 02 October 2021). (in Ukrainian)
8. Zakon Ukrajinjy «Pro osvitu» (2021) # 2145-VIII [The Law of Ukraine on Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed 02 October 2021). (in Ukrainian)
9. Lovejko T. (2019) Osoblyvosti vykorystannja praktychnykh komunikatyvnykh kejsiv pry pidghotovci studentiv special'nosti «Vydavnycha sprava ta redaghuvannja». *Praktychni komunikacijni kejsy v inkluzyvnomu osvithnomu seredovyshhi* [Peculiarities of Practical Communicative Case Using]. Proceedings of the *materialy Vseukrajinsjkoji naukovopraktychnoji konferenciji* (Ukraine, Kyiv, November 22, 2019), Kyiv, pp. 59–62. (in Ukrainian)
10. Lutaj V.S. (1996) *Filosofija suchasnoji osvity* [Modern Education Philosophy]. Kyiv. (in Ukrainian)
11. Bondar K.M. (2019) *Teorija i praktyka inkluzyvnoji osvity : navch.-metod. posib., 2-ghe vyd., dop. Proekt «Pidtrymka inkluzyvnoji osvity u m. Kryvyj Rih»* [Theory and Practice of Inclusive Education]. (in Ukrainian)
12. Vega-Hernández M.C., Patino-Alonso M.C., Galindo-Villardón M.P. Multivariate characterization of university students using the ICT for learning. *Computers & Education*. 2018. Vol. 121. pp. 124–130. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.004. (in English)

УДК 37.011.3-051:159.923
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-20>

КОУЧИНГ ЯК ПРОЦЕС ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ НОВИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Зонов Б. С.

*аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0002-5611-7430
b.s.zonov@gmail.com*

Ключові слова: *коуч-технології, коуч-позиції, коучинг, емоційний інтелект, педагогічний коучинг.*

У статті розкрито поняття педагогічного коучингу, що визначають його як різновид технології науково-методичного супроводу, систему андрагогічних принципів і прийомів, які сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей, котрі спільно працюють (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття і дієву реалізацію цього потенціалу. Зауважується, що коучинг у системі вищої освіти України може бути використаний як універсальний інструмент, котрий дає можливість ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні. Розкривається таке поняття, як коучинг-технологія, що базується на демократичному стилі керівництва, заснованому на системному мисленні та певним чином організований техніці запитань, що в кінцевому підсумку орієнтована на перспективу позитивних змін й оптимізацію виробничих відносин на основі співробітництва та налагодження зворотного зв'язку. Акцентовано увагу на тому, що коучинг – це сфокусований на рішенні, орієнтований на результат систематичний процес співробітництва, внаслідок якого коуч сприяє покращенню виконання завдань, збільшенню життєвого досвіду, самостійному навчанню й особистісному зростанню людей. У статті автор зауважує, що класичний коучинговий процес можна розглядати через декілька поетапних кроків: аналіз (оцінка рівня компетенцій, узгодження особистих цілей і цілей організації, які реалізуються в процесі коучингу, укладення контракту); планування (визначення ключових чинників успіху, підготовка плану розвитку вмінь, узгодження плану дій і моніторинг ефективності результатів); впровадження (супровід від моменту «зараз» до моменту «бажане майбутнє», безпосередні дії, відповідно до довгострокових і короткострокових цілей, визначення пріоритетів); оцінку (систематичне надання зворотного зв'язку, схвалення набутих умінь, а також мотивування до відповідальності і прийняття нових викликів, створення методів самодисципліни студента без підтримки коуча). Для фахівців-коучів коучинг – це планований двосторонній процес, в якому людина розвиває вміння та досягає окреслених компетенцій за допомогою ретельної оцінки, цілеспрямованої практики та регулярного зворотного зв'язку.

COACHING AS A PROCESS OF SUPPORT AND NEW MODELS OF BEHAVIOR DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Zonov B. S.

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Vocational Education
Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University
Ostrozko str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5611-7430
b.s.zonov@gmail.com*

Key words: *coach technology, coach positions, coaching, emotional intelligence, pedagogical coaching.*

The article reveals the concept of pedagogical coaching as a kind of technology of scientific and methodological support, a system of andragogical principles and techniques that promote the potential of individuals and groups of people working together (teams, organizations), and ensure maximum disclosure and effective implementation of this potential. It is noted that the use of coaching in the higher education system of Ukraine can be used as a universal tool that allows you to work effectively at the subject-subject level. The concept of coaching technology is based on a democratic leadership style, systematic thinking and a well-organized question technique, which is ultimately focused on the prospect of positive change and optimization of production relations, based on cooperation and feedback. Emphasis is placed on the fact that coaching is a decision-focused, result-oriented systematic process of cooperation, during which the coach helps to improve the performance of tasks, increase life experience, self-study and personal growth.

In the article the author notes that the classic coaching process can be considered through several step-by-step steps: analysis (assessment of the level of competencies, coordination of personal goals and goals of the organization, which are implemented in the coaching process, contract); planning (identification of key success factors, preparation of a skills development plan, coordination of an action plan and monitoring of the effectiveness of results); implementation (support from the moment “now” to the moment “desired future”, direct actions in accordance with long-term and short-term goals, setting priorities); assessment (systematic provision of feedback, approval of acquired skills, as well as motivation to take responsibility and accept new challenges, creating methods of student self-discipline without the support of a coach). For coaching professionals, coaching is a planned two-way process in which a person develops skills and achieves defined competencies through careful assessment, focused practice, and regular feedback.

Постановка проблеми. Провідні фахівці у галузі освіти останніми роками одноставно говорять про глибоку й системну кризу в цій сфері. Експерти світового рівня, аналізуючи теперішнє і майбутнє освітніх процесів, акцентують увагу на необхідності переходу від передавання знань й навичок до розвитку творчих талантів та інноваційного мислення. На практиці це означає перехід від усталених традицій педагогіки до новітньої парадигми коучингу як максимального розкриття потенціалу людини на всіх вікових етапах [5]. А. Цивінська дає визначення коучингу як процесу підтримки, розвитку і закріплення вмій за допомогою іншої особи – коуча – через спостереження, постановку цілей та завдань, регулярне надання зворотного зв'язку і тренування нових моделей поведінки [8].

Мета статті – розглянути коуч-технології та коучинг як процес підтримки і розвитку нових моделей поведінки в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. В сучасну освіту неминуче починають проникати коуч-технології. На відміну від традиційної освіти вони допомагають студентам міркувати, а не бездумно завчати порожні факти. Коучинг у цій сфері характеризується особистісним підходом до кожного здобувача вищої освіти, підтримкою, усвідомленою участю в процесі і досягненні конкретних результатів, виявленням сильних і слабких сторін кожного студента. Найголовніший акцент коучингу у вищій освіті – індивідуальний підхід для підвищення ефективності та результативності в процесі навчання. Своєю чергою коуч-технології передбачають певні вимоги до педагогів:

дотримання етичних норм, коуч-позиції, відсутність оціночного судження, здатність довести студента до певного результату, вміння слухати і чути його, а також вміння налагоджувати відносини з ним, що базуються на довірі та взаєморозумінні. Такі взаємини необхідно підтримувати не лише на початкових етапах, а й упродовж усього періоду навчання. Роль коучингу у вищій освіті полягає в тому, щоб поліпшити якість комунікацій, підвищити результативність конкретного студента, групи і студентства загалом. У педагогічній літературі минулих років дедалі частіше зустрічаємо термін «коучинг», який впевнено перекочував із комерційних тренінгових програм в освітній простір. Це зумовлено насамперед необхідністю адаптації вищої освіти до потреб її споживачів, намаганням зробити освіту привабливою, гнучкою та доступною, забезпечуючи комфортні умови для професійного становлення і розвитку кожної особистості. Однак феномен коучингу полягає не лише в його навчальних можливостях, а також у формуванні соціальної культури саморозвитку та самовдосконалення [1, с. 99].

Використання коучингу в системі вищої освіти України є особливо важливим, оскільки наразі сучасний ефективний викладач вищої школи – це фахівець, котрий поєднує в собі безліч ролей: консультанта, наставника, тьютора, фасилітатора, коуча, дослідника, мотиватора, аналітика і менеджера інформаційних ресурсів, експерта, проєктувальника навчальних курсів, який обирає зміст навчання, підбирає та розробляє технології навчання й організації навчального процесу тощо. Коучинг у системі вищої освіти України може бути використано як універсальний інструмент, що дає можливість ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні особистої ефективності, розвивати ефективні комунікації, будувати конструктивні взаємини з колегами, створювати і розвивати систему вищої освіти, що максимально дієво працює на результат розв'язання актуальних завдань тощо [7, с. 144].

Основні аспекти сутності коучингу вивчали чимало науковців, а саме: теоретичне підґрунтя досліджували М. Аткинсон, У. Голлві, М. Дауні та інші, ефективність коучингових технологій розглядали С. Каннію, С. Кові, Дж. Уйтмортайн, прикладні аспекти використання інструментів коучингу аналізували Л. Марчініак, Т. Столц-фіц, А. Цивінська, зокрема в освіті нашої країни – Т. Борова, О. Нежинська, В. Тищенко та інші [7, с. 182]. Коучинг – це сфокусований на рішенні, орієнтований на результат систематичний процес співробітництва, під час якого коуч сприяє покращенню виконання завдань, збільшенню життєвого

досвіду, самостійному навчанню й особистісному зростанню людей [2, с. 9]. На думку Е. Гранта, коучинг позитивно впливає на розвиток емоційного інтелекту, оскільки покращує здатність розуміти та використовувати емоції конструктивним способом. Дослідник доходить висновку, що ключовим фактором успіху в поліпшенні виконання роботи є добре керівництво, а ключовим фактором успіху в покращанні керівництва є самосвідомість, тобто наявність сильного емоційного інтелекту [3].

Емоційний інтелект (EQ) – це показник нашої здатності до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. EQ вважається емоційним еквівалентом пізнавального інтелекту (IQ). У своєму сучасному тлумаченні термін «емоційний інтелект» було застосовано в 1990 р. П. Саловеєм (Peter Salovey) та Дж. Д. Майером (John D. Mayer). Вони говорили про нього як про форму соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні почуття й емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх і застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями. Так, найвідомішим наразі тестом вимірювання емоційного інтелекту людини є створений у 2002 р. Тест на емоційний інтелект Майєра-Саловея-Карузо (MSCEIT V2.0). Це стандартизований тест для вимірювання емоційного інтелекту [4]. Коуч-тренери відіграють важливу роль у розвитку людини, а тому виявлення та залучення до гарної й ефективної тренерської практики є життєво важливим для продовження досягнення успіху [9]. Коучинг-технологія базується на демократичному стилі керівництва, заснованому на системному мисленні і певним чином організованій техніці запитань, що в кінцевому підсумку орієнтована на перспективу позитивних змін та оптимізацію виробничих відносин на основі співробітництва і налагодження зворотного зв'язку [3].

Коучинг – це професійні відносини, які допомагають людям досягти видатних результатів у своєму житті, кар'єрі тощо. Коуч дає змогу подолати розрив між тим, де людина перебуває зараз, і тим, де вона хоче бути. У відносинах між клієнтом і коучем використовується широкий спектр поведінкових технік та методів, які допомагають клієнтові досягти визначених цілей, поліпшити його професійні показники і задоволення. Інакше кажучи, коучинг – це робота над собою під керівництвом тренера, який дає змогу розібратися в цілях і способах їх досягнення [6].

Для фахівців-коучів коучинг – це планований двосторонній процес, в якому людина розвиває вміння та досягає окреслених компетенцій за допомогою ретельної оцінки, цілеспрямованої практики та регулярного зворотного зв'язку. Слід відзначити, що класичний коучинговий

процес можна розглядати через декілька поетапних кроків: аналіз (оцінка рівня компетенцій клієнта, узгодження його особистих цілей і цілей організації, які реалізуються в процесі коучингу, укладення контракту з клієнтом); планування (визначення ключових чинників успіху, підготовка плану розвитку вмінь, узгодження плану дій і моніторинг ефективності результатів); впровадження (супровід клієнта від моменту «зараз» до моменту «бажане майбутнє», безпосередні дії, відповідно до довгострокових і короткострокових цілей, визначення пріоритетів); оцінку (систематичне надання зворотного зв'язку, схвалення набутих умінь, а також мотивування клієнта до відповідальності і прийняття нових викликів, створення методів самодисципліни клієнта без підтримки коуча) [7, с. 182].

Навички коуча: емпатія (звичайний член команди ніколи не стане лідером, якщо не здатен співпереживати. Розвиваючи цю навичку, лідери можуть спокійно приймати складні та непопулярні рішення, а їхня команда надасть відповідну підтримку, тому що людина показала себе тією, хто йде до великої мети не лише заради себе, а й заради інших теж); використання відкритих питань (застосування відкритих питань може створити умови для нових рішень, тому що вони змушують подивитися на проблему з іншого боку); стратегічне бачення (вміння вибудувати ефективну стратегію розвитку команди і компанії – важливе завдання кожного лідера та коуча); прийняття відповідальності (коучинг включає в себе прийняття відповідальності за результати інших. Інакше кажучи, якщо клієнт досягає успіху – це гарна новина і для коуча. Якщо клієнт не справляється, варто проаналізувати, що можна зробити краще, ефективніше або просто по-іншому) [6].

Педагогічний коучинг (від англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, готувати до вирішення певних завдань) – це різновид технології науково-методичного супроводу, система андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей, котрі спільно працюють (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття й ефективну реалізацію

цього потенціалу. Згідно з визначенням Міжнародної федерації коучингу коучинг – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного розвитку педагогічної майстерності з метою отримання максимально можливого результату; співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому і професійному житті.

Основні загальноприйняті значення терміна «педагогічний коучинг» такі: індивідуальне консультування (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне) для досягнення вищого професійного та особистісного розвитку (акме-рівня); адаптивний стиль управління персоналом, спрямований на неперервний розвиток педагогічної майстерності педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією впродовж усього життя, вміння навчатися і самовдосконалюватися; форма індивідуального та групового консультування для проект-менеджерів і керівних працівників середнього і/або вищого рівнів [8, с. 13].

Висновки. Таким чином, коучинг – це планований двосторонній процес, в якому людина розвиває вміння та досягає окреслених компетенцій за допомогою ретельної оцінки, цілеспрямованої практики та регулярного зворотного зв'язку. Визнано, що найголовніший акцент коучингу у вищій освіті – індивідуальний підхід для підвищення ефективності та результативності в процесі навчання.

Роль коучингу у вищій освіті полягає в тому, щоб поліпшити якість комунікацій, підвищити результативність конкретного студента, групи і студентства загалом. Педагогічний коучинг розглядають як різновид технології науково-методичного супроводу, систему андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей, які спільно працюють (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття й ефективну реалізацію цього потенціалу. Феномен коучингу полягає також не лише в його навчальних можливостях, а й у формуванні соціальної культури саморозвитку та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горук Н. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 99–104.
2. Грант Э. Коучинг принятия решений / Э. Грант, Дж. Грин. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 138 с.
3. Гурієвська В. Коучинг як прикладна технологія державного управління. *Вісник Національної академії державного управління*. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2011-1-6.pdf>.
4. Емоційний інтелект і можливості його розвитку. 2016. URL: <https://www.empatia.pro/emotsijnyj-intelekt-i-shlyahy-jogo-rozvy/>.
5. Коучинг в освіті: від реформ до еволюції. URL: <https://www.facebook.com/events>.
6. Леонова Е. Что такое коучинг (и зачем он нужен) URL: <https://blog.hurma.work/chto-takoe-kouching/>.

7. Нежинська О. Коучинг як інструмент соціально-психологічної допомоги клієнту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»* : зб. наук. праць. Київ : Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 23. С. 182–187. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19349>.
8. Сидоренко В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. 2014. № 3 (14). С. 13–19.
9. Coaching pedagogy and practice. URL: <https://www.worcester.ac.uk/about/academic-schools/school-of-sport-and-exercise-science/sport-and-exercise-science-research/coaching-pedagogy-and-practice.aspx>.

REFERENCES

1. Goruk N. (2015) Kouchy'ng yak efekty'vna tehnologiya formuvannya samoosvitn'oyi kompetentnosti studentiv [Coaching as an effective technology for the formation of self-educational competence of students]. *Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelya*. № 11. S. 99–104.
2. Grant Je. (2005) Kouching prinjatija reshenij [Decision Coaching] / Je. Grant, Dzh. Grin. SPb. : Piter, 138 s.
3. Guriyevska Valentyna (2013) Kouchyng yak prykladna tehnologiya derzhavnogo upravlinnya [Coaching as an applied technology of public administration]. *Visnyk Nacionalnoyi akademiyi derzhavnogo upravlinnya*. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2011-1-6.pdf>.
4. Emocijnyj intelekt i mozhlyvosti jogo rozvytku [Emotional intelligence and opportunities for its development]. 2016. URL: <https://www.empatia.pro/emotsijnyj-intelekt-i-shlyahy-jogo-rozvy/>.
5. Kouchyng v osviti: vid reform do evolyuciyi [Coaching in education: from reforms to evolution]. URL: <https://www.facebook.com/events>.
6. Leonova E. Chto takoe kouching (i zachem on nuzhen) [What is coaching (and why is it needed)]. URL: <https://blog.hurma.work/chto-takoe-kouching/>.
7. Nezhynska O. (2017) Kouchyng yak instrument socialno-psyxologichnoyi dopomogy kliyentu [Coaching as a tool of social and psychological assistance to the client]. *Naukovyj chasopys Nacionalnogo pedagogichnogo universytetu im. M.P. Dragomanova. Seriya 11: "Socialna robota. Socialna pedagogika"* : zb. nauk. pracz. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M.P. Dragomanova. Vyp. 23. S. 182–187. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19349>.
8. Sydorenko V. (2014) Pedagogichnyj kouchyng yak innovacijna tehnologiya naukovo-metodychnogo suprovodu profesijno-osobystisnogo rozvytku vchytelya v systemi pislyadyplomnoyi osvity [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of a teacher in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnyca osvity Donechchyny*. Doneczk. 2014. № 3 (14). S. 13–19.
9. Coaching pedagogy and practice (2021). URL: <https://www.worcester.ac.uk/about/academic-schools/school-of-sport-and-exercise-science/sport-and-exercise-science-research/coaching-pedagogy-and-practice.aspx>.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Іваненко І. В.

аспірант

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
вул. Богдана Хмельницького, 10, Київ, Україна
викладач іноземної мови*

*Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради
вул. Велика Бердичівська, 46/15, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-7597-5617
irisha.ivb@gmail.com*

Гордійчук С. В.

доктор педагогічних наук,

*професор кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін,
проректор з навчальної роботи*

*Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради
вул. Велика Бердичівська, 46/15, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0003-4609-7613*

Ключові слова: *якість, медична освіта, компетентність, професійні компетентності, загальні компетентності, soft skills, hard skills.*

Стаття присвячена проблемі формування загальних компетентностей у здобувачів медичної освіти. Під час аналізу вітчизняних літературних джерел встановлено, що реформування системи вищої освіти, зокрема медичної, передбачає посилення фундаментального складника підготовки майбутніх медичних фахівців та формування в них загальних компетентностей, які є універсальними, не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної й соціальної діяльності здобувача вищої медичної освіти, формування ціннісних орієнтацій, світосприйняття та для його особистісного безперервного розвитку. Доведено необхідність перегляду теоретичних і методологічних засад системи закладів медичної освіти, що здійснюють підготовку медичних фахівців, особливо на етапі відбору та диференціації змісту соціально-гуманітарних і природничих дисциплін, які є основою для подальшого формування професійної мобільності та компетентності майбутніх медичних спеціалістів.

З'ясовано, що до пріоритетних soft skills, які необхідно розвивати в процесі підготовки майбутніх медичних фахівців для їх подальшої професійної діяльності, належать такі: командна робота, комунікативні навички, стресостійкість, лідерство, прийняття рішень тощо. Підкреслено, що навички командної роботи необхідні для медичних фахівців при зустрічі з пацієнтом під час прийому, в разі виконання призначень лікаря, надання медсестринської допомоги, комунікативної підтримки та здійснення догляду за пацієнтом з боку його родичів; навички стресостійкості – для врахування індивідуальних особливостей пацієнта, вміння стримувати власні емоції, адекватно виражати думки та контролювати емоції пацієнта; навички прийняття рішення – для спонукання пацієнтів до інтерпретації своїх вчинків у зв'язку з хворобою та зміни поведінки з метою одужання, для вміння брати відповідальність на себе в складних і надзвичайних ситуаціях, коли існує загроза життю людини, тощо. За результатами дослідження зроблено висновок про те,

що для організації формування та розвитку м'яких навичок (soft skills) необхідно залучати здобувачів медичної освіти до участі в студентських олімпіадах, конкурсах, науково-практичних конференціях, тренінгах, семінарах, майстер-класах із природничих та соціально-гуманітарних дисциплін; забезпечувати участь студентів у суспільному житті закладу медичної освіти (зокрема, через органи студентського самоврядування); впроваджувати на практичних заняттях інтерактивну симуляцію, яка своєю чергою моделює професійну діяльність тощо.

FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES IN MEDICAL EDUCATION APPLICANTS

Ivanenko I. V.

Postgraduate Student

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Bohdana Khmelnytskoho str., 10, Kyiv, Ukraine

Lecturer of Foreign Language

Zhytomyr Medical Institute Zhytomyr Regional Council

Velyka Berdychivska str., 46/15, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0002-7597-5617

irisha.ivb@gmail.com

Gordiychuk S. V.

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Natural and Socio-Humanitarian Disciplines,

Vice-Rector for Academic Affairs

Zhytomyr Medical Institute Zhytomyr Regional Council

Velyka Berdychivska str., 46/15, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4609-7613

Key words: *quality, medical education, competence, professional competence, general competence, soft skills, hard skills.*

The article is devoted to the problem of formation general competencies of medical education applicants. During the analysis of domestic literature sources it was found that the reform of higher education system, medical, provides strengthening the fundamental component of training future medical specialists and formation of their general competencies, which are universal, do not depend on the subject area, but important for successful further professional and social activities of a candidate for higher medical education, formation of value orientations, worldview and for his personal continuous development. The necessity of revision theoretical and methodological foundations of the educational system of medical education institutions that train medical specialists, especially at the stage of selection and differentiation the content of socio-humanitarian and natural disciplines, which are the basis for further formation of professional mobility and competence of future medical specialists, has been proved.

It was found that among the priority “soft skills” that need to be developed in the process of training future medical specialists for their future professional activities, the following were identified: teamwork; communication skills; stress resistance; leadership; decision-making, and the like. It is emphasized that teamwork skills for medical professionals are necessary when meeting with a patient during appointments, following doctor’s orders, providing nursing care, communicative support and providing care to the patient by his relatives; stress management skills – to take into account the individual characteristics of the patient, the ability to be the owner of their own emotions, adequately express their emotions and control patient emotions; the ability to

take responsibility in difficult situations, emergencies, when there is a threat to human life, etc. According to the results of the research, it is concluded that for the organization of formation and development of soft skills it is necessary: to involve the participants of medical education in student competitions, contests, scientific and practical conferences, trainings, seminars, master classes in natural sciences and socio-humanitarian disciplines; to ensure the participation of students in the social life of the medical education institution (in particular through student self-government bodies); to introduce interactive simulation in practical classes, which in turn simulates professional activity, etc).

Постановка проблеми. Пріоритетом у розвитку медичної освіти України є модернізація державно-суспільної системи і загального управління якістю освіти, оновлення її змісту, форм і методів організації освітнього процесу, досягнення Україною рівня розвинених країн світу в аспекті професійної підготовки медсестринських кадрів та інтеграція її в міжнародний науково-освітній простір [1]. Зазначене вимагає значної модернізації та вдосконалення освітнього процесу, реалізації компетентнісного підходу та особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що відображено в таких основних освітянських нормативних документах, як: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Стратегія розвитку медичної освіти в Україні (2018 р.) тощо.

Державну освітню політику в галузі медицини України спрямовують на забезпечення високої якості вищої медичної освіти, що готує компетентного, конкурентоспроможного на ринку праці медичного працівника, в якого сформовані загальні та спеціальні (фахові) компетентності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного самовдосконалення, соціальної та професійної мобільності. Сутність, структура, значення компетентнісного підходу в системі сучасної освіти висвітлені у працях багатьох учених: Н. Бібік, І. Драча, О. Дубасенюк, С. Вітвицької, І. Зимньої, І. Зязюна, Г. Ларіонової, С. Лісової, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шадрикова, А. Хуторського, В. Ягупова, І. Якиманської. Проблемам модернізації вищої медичної освіти, підвищенню якості професійної підготовки медичних фахівців приділяли увагу у своїх дослідженнях такі науковці: В. Абрамович, І. Бойчук, І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, С. Гордійчук, І. Господарський, Г. Загричук, В. Кіщук, В. Марценюк, І. Махновська, В. Шатило, С. Ястремська та інші. У процесі здійснення аналізу наукових публікацій особливий інтерес становили дослідження, пов'язані з формуванням загальних і професійних компетентностей у здобувачів медичної освіти, викладені в дисертаціях та наукових статтях І. Зязюном,

В. Кременем, К. Лебедевою, С. Поплавською, Н. Самборською, А. Семеновою, Ю. Швалбом, Н. Шигонською, Л. Яковишеною та іншими.

Аналіз наукової літератури та дисертацій засвідчує, що технологія формування компетентностей у здобувачів медичної освіти на сучасному модернізаційному етапі розвитку професійної освіти залишається не досить розробленою, а значення формування загальних компетентностей у процесі становлення майбутніх медичних фахівців вимагає систематичного теоретичного обґрунтування та практичної реалізації. Наразі спостерігаються суперечності між сучасними вимогами, що висувуються до майбутніх медичних фахівців, та недостатнім рівнем сформованості їхніх загальних компетентностей; між необхідністю застосування компетентнісного підходу й недостатньою обізнаністю викладачів із методикою його впровадження в освітній процес під час викладання соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін; між потребою у професійному спрямуванні соціально-гуманітарних та природничих дисциплін та фрагментарною практикою реалізації цього принципу в процесі професійної підготовки майбутніх медичних фахівців. Отже, актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження «Формування загальних компетентностей у здобувачів медичної освіти».

Мета дослідження – науково обґрунтувати особливості формування загальних компетентностей у здобувачів медичної освіти та здійснити пошук ефективних методів і засобів, завдяки яким підвищиться рівень їх сформованості на основі компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи охорони здоров'я України, модернізація лікувально-профілактичних закладів, збільшення кількості клінік, що надають платні медичні послуги, висувують нові вимоги до підготовки конкурентоспроможних медичних фахівців, які повинні володіти не лише високим рівнем професійних компетентностей, а й навичками комунікації, вмінні працювати в команді, управляти конфліктами, здатністю до самоорганізації, володіти комп'ютерними навичками та медичними

електронними програмами тощо. Окрім того, формування загальних компетентностей у здобувачів медичної освіти є пріоритетним, оскільки для сучасного суспільства потрібно, щоб до галузі охорони здоров'я були залучені молоді особи, здатні до саморозвитку та відповідальності, які вчасно й гнучко могли б адаптуватися до умов професійного життя.

Актуальність обраної теми також полягає в тому, що Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту» передбачено організацію освітньої діяльності, що здійснюється в закладах медичної освіти, на основі компетентнісного підходу. У вищезазначених нормативно-правових актах поняття «компетентність» визначається як «...динамічна комбінація знань, вмінь та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти...» [2]. Також слід зазначити, що наразі під час підготовки здобувачів медичної освіти в закладах вищої медичної освіти більше уваги приділяється формуванню професійних компетентностей, тоді як менший акцент зроблено на формуванні загальних компетентностей.

Здійснюючи аналіз наукової літератури, було визначено, що під поняттям «загальні компетентності» розуміють «...універсальні компетентності, які не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача вищої освіти в різних галузях та для його особистісного розвитку...» [7, с. 8].

Підготовка сучасного медичного працівника передбачає забезпечення організації освітньої діяльності в кожному закладі медичної освіти, що здійснюється на основі освітніх стандартів підготовки здобувачів медичної освіти за відповідним рівнем вищої освіти. На підставі Стандарту підготовки заклади медичної освіти формують освітні програми підготовки, в яких визначається перелік загальних і спеціальних (фахових) компетентностей та програмних результатів навчання, які мають засвоїти здобувачі медичної освіти. Так, наприклад, відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 223 «Медсестринство» галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, виокремлюють такі загальні компетентності, як [6]: здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного, демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав та свобод людини і громадянина

в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій; здатність використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності; здатність спілкуватися державною мовою усно і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих зобов'язань; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти на основі етичних міркувань тощо.

Враховуючи те, що компетентність є інтеграцією знань, вмінь і навичок, для формування загальних компетентностей у здобувачів медичної освіти необхідним є опанування soft та hard skills. Слід зазначити, що hard skills (з англ. «жорсткі навички») є системою професійних компетенцій, які поєднують спеціальні фахові та загальнодидактичні знання, фахові вміння, професійні здібності та професійно важливі риси особистості. Вони відображають професійний рівень фахівця, який можна наочно продемонструвати [5, с. 132]. Що стосується soft skills (з англ. «м'які навички»), то до них належить сукупність рис особистості, соціальних якостей, особистих звичок, доброзичливості та оптимізму, які є індивідуальними для кожної особи [8; 9, с. 147].

Серед пріоритетних soft skills, які необхідно розвивати в процесі підготовки майбутніх медичних фахівців для їх подальшої професійної діяльності, нами визначено такі: а) командна робота – здатність працювати в команді і виконувати свої завдання, поєднуючи індивідуальні навички з іншими членами команди для досягнення загальної мети; б) комунікативні навички – здатність передавати інформацію людям чітко, просто, ефективно і зрозуміло; в) стресостійкість – комплекс особистісних якостей, що дозволяє витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження без особливих шкідливих наслідків для власного здоров'я, навколишніх і своєї професійної діяльності; г) лідерство – здатність приймати рішення і керувати підлеглими; г) управління конфліктами – вміння домовлятися, мінімізувати конфліктні ситуації і не допустити напруженої атмосфери в команді; д) прийняття

рішень – вміння визначити найкращий шлях, що забезпечує максимальну ефективність й успішність одержання результату за мінімальних витрат особистих чи командних ресурсів [4].

Слід зазначити, що навички командної роботи для медичних фахівців необхідні при зустрічі з пацієнтом під час прийому, в разі виконання призначень лікаря, надання медсестринської допомоги, комунікативної підтримки та здійснення догляду за пацієнтом з боку його родичів; навички стресостійкості – для врахування індивідуальних особливостей пацієнта, вміння стримувати власні емоції, адекватно виражати думки та контролювати емоції пацієнта; навички прийняття рішення – для спонукання пацієнтів до інтерпретації своїх вчинків у зв'язку з хворобою та зміни поведінки з метою одужання, для вміння брати відповідальність на себе в складних і надзвичайних ситуаціях, коли є загроза життю людини, тощо. Також для організації формування та розвитку м'яких навичок (soft skills) необхідно залучати здобувачів медичної освіти до участі в студентських олімпіадах, конкурсах, науково-практичних конференціях, тренінгах, семінарах, майстер-класах із природничих та соціально-гуманітарних дисциплін; забезпечувати участь студентів у суспільному житті закладу медичної освіти (зокрема,

через органи студентського самоврядування); впроваджувати на практичних заняттях інтерактивну симуляцію, яка своєю чергою моделює професійну діяльність тощо.

Висновки. Застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки медсестринських кадрів дозволяє формувати загальні компетентності у здобувачів медичної освіти в процесі засвоєння природничих і соціально-гуманітарних дисциплін під час використання як традиційних, так й інноваційних форм, технологій та методів навчання; сприяє стимулюванню науково-дослідної діяльності студентів; забезпечує формування в них усвідомленого розвитку когнітивної, ціннісної та мотиваційної сфери особистості. Також слід зазначити, що формування загальних компетентностей у майбутніх медичних фахівців має здійснюватися: на організаційно-методичному рівні за допомогою модернізації, оновлення та періодичного перегляду освітніх програм підготовки, навчальних планів, системи позааудиторної роботи здобувачів медичної освіти тощо; на науково-теоретичному та практичному рівнях – під час забезпечення функціонування освітнього середовища, підтримки мобільності студентів і викладачів, впровадження новітніх технологій та здійснення спільних наукових проєктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордійчук С. Теоретичні і методичні засади управління якістю освітньої діяльності в медичних коледжах : дис. ... д-ра пед. наук. Черкаси, 2021. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1ipDYfVlogkqTTEISUsVS6JGpqHhKTWJT>.
2. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Коваль К. Розвиток soft skills у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
4. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3 (27). С. 137–145.
5. Наход С. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2018. № 63. С. 131–135.
6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 223 «Медсестринство». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/223-medsestrinstvo-bakalavr.pdf>.
7. Філоненко М. Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентнісного підходу : методичні рекомендації для викладачів та здобувачів наукового ступеня доктора філософії ВМ(Ф) НЗ України. Київ, 2016. 88 с.
8. Що таке hard skills і soft skills: як нас оцінює роботодавець? URL: <https://eduhub.in.ua/news/shcho-take-hard-skills-i-soft-skills-yak-nas-ocinyuye-robotodavec>.
9. Schulz B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*. 2008. № 2 (1). P. 146–154.

REFERENCES

1. Gordiichuk, S. (2021) *Teoretychni i metodychni zasady upravlinnia yakistiu osvitnoi diialnosti v medychnykh koledzhakh* [Theoretical and Methodological Principles of Quality Management of Educational Activity at Medical Colleges] : dis. dr. ped. science. Cherkasy. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1ipDYfVlogkqTTEISUsVS6JGpqHhKTWJT>.
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [Law of Ukraine “On Higher Education” of 01.07.2014 № 1556-VII]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Koval, K. (2015) Rozvytok “soft skills” u studentiv – ody z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [The development of “soft skills” in students is one of the important factors of employment]. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*. № 2. S. 162–167.
4. Kolyada, N., Kravchenko, O. (2020) Praktychnyi dosvid formuvannia “soft-skills” v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Practical experience of forming “soft-skills” in the conditions of higher education institution]. *Current issues of the humanities*. № 3 (27). P. 137–145.
5. Finding, S. (2018) Znachushchist “soft skills” dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Significance of “soft skills” for the professional development of future professionals in socioeconomic professions]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*. 2018. № 63. P. 131–135.
6. Standart vyshchoi osvity za spetsialnist 223 “Medsestrinstvo” [Standard of higher education for specialty 223 “Nursing”]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/223-medsestrinstvo-bakalavr.pdf>.
7. Filonenko, M. (2016) Metodyka vykladannia u vyshchii medychnii shkoli na zasadakh kompetentnisnogo pidkholu: metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv ta zdobuvachiv naukovooho stupenya doktora filosofii. Kyiv. 88 s.
8. Shcho take hard skills i soft skills: yak nas otsiniuie robotodavets? [What are hard skills and soft skills: how does the employer evaluate us?] URL: <https://eduhub.in.ua/news/shcho-take-hard-skills-i-soft-skills-yak-nas-ocinyuye-robotodavec>.
9. Schulz, B. (2008) The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*. № 2 (1). P. 146–154.

ПЛАТФОРМА ZOOM ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Козич І. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com*

Телятник В. В.

*студентка магістратури факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9487-4272
telyatnikvika99@gmail.com*

Ключові слова:

*компетентність,
інформаційна
компетентність, викладач
закладу вищої освіти,
інформаційна платформа,
Zoom, дистанційна освіта.*

У статті розглянуто поняття інформаційної компетентності викладача закладу вищої освіти, визначено її сутність та окреслено структуру. Виявлено сутнісний зміст понять «компетентність», «інформаційна компетентність», «дистанційна освіта». Окреслено зміни в системі вищої освіти України, які спрямовані загалом на побудову нового якісного процесу здобуття педагогічної освіти та допоможуть сформувати викладача закладу вищої освіти нового типу, готового до професійної самореалізації не лише з традиційної позиції, а й у значно ширшій системі «людина – суспільство – людина». У зв'язку з розгортанням пандемії практика освітнього процесу останніх двох років свідчить про те, що в умовах вимушеного стрімкого переходу до дистанційної освіти педагогічна наука не може не порушувати питання інформаційної компетентності викладачів закладів вищої освіти. При цьому насамперед варто сказати про основні способи та методи взаємодії зі студентами на відстані, дистанційно. У представленій науковій розвідці проаналізовано основні проблеми дистанційної освіти, головним недоліком якої є відсутність особистого контакту в системі «викладач – студент». Відтак саме дистанційна форма проведення занять на сьогодні є ключовим моментом у впровадженні онлайн-освіти. Проблема опанування інформаційних платформ, за допомогою яких може здійснюватися проведення занять онлайн, є нагальною та потребує докладного студіювання вченими-педагогами та викладачами закладів вищої освіти. Сьогодні однією з найбільш поширених у використанні в освітньому процесі викладачами закладів вищої освіти є інформаційна платформа Zoom. З огляду на недостатню кількість праць, присвячених дослідженню роботи викладачів закладів вищої освіти з інформаційною платформою Zoom, необхідно констатувати, що в педагогічній літературі не сформоване усталене й повне трактування цього освітнього процесу.

У статті досліджено алгоритм роботи з інформаційною платформою Zoom у сьогоденному освітньому просторі. Визначено певні функції, а також проаналізовано переваги й недоліки зазначеної інформаційної платформи.

INFORMATION PLATFORM ZOOM AS A MEANS OF FORMING THE INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Kozych I. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com*

Telyatnik V. V.

*Graduate Student at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9487-4272
telyatnikvika99@gmail.com*

Key words: *competence, information competence, teacher of higher education, information platform, Zoom, distance education.*

The article considers the concept of information competence of a teacher of a higher education institution, defines its essence and outlines the structure. It reveals the essential meaning of the concepts “competence”, “information competence”, and “distance education”. The article specifies the changes in the system of higher education of Ukraine, which are aimed to build a new qualitative process of pedagogical education and will help to form a teacher of higher education of a new type – ready for professional self-realization not only in the traditional position, but also in a much broader system “human – society – human”. Due to the development of the pandemic, the practice of the educational process of the last two years shows that in the conditions of forced rapid transition to distance education pedagogical science cannot but raise the issue of information competence of teachers of higher education. Here, first of all, it is worth mentioning the main ways and methods of interaction with students at a distance, remotely. The presented scientific research analyzes the main problems of distance education, the main disadvantage of which is the lack of personal contact in system “teacher – student”. Therefore, it is the distance form of classes that is currently the key point in the implementation of online education. The problem of mastering information platforms, which can be used to conduct classes online, is urgent and requires detailed study by scientists, teachers and educators.

Today, one of the most common in use in the educational process by teachers of higher education institutions of Ukraine is the information platform Zoom. Due to the insufficient number of researches devoted to the study of the work of teachers of higher education institutions with the information platform Zoom, it should be noted that there is no established, complete interpretation of this educational process in the pedagogical literature.

The article investigates the algorithm of working with the information platform Zoom in today’s educational space. Certain functions are defined, the advantages and disadvantages of the specified information platform are analyzed as well.

Постановка проблеми. Важливим складником нової парадигми освіти є концепція неперервного навчання, що охоплює всі форми, типи й рівні навчальної діяльності. Своєю чергою формування інформаційної компетентності є сукупністю моральних цінностей у сфері інформаційних відносин, створених людством упродовж його історії. У період переходу до інформаційного суспільства необхідно підготувати особистість до швидкого сприйняття та опрацювання великих обсягів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами у процесі формування професійно-педагогічної компетентності педагога в освітньому просторі. На сьогодні навчання у вищій школі стає дедалі більше технологічним, що передбачає не тільки комп'ютеризацію процесу навчання, а й введення нових форм педагогічного керування цим процесом, у зв'язку із чим як нагальні постають питання опанування педагогами різних інформаційних платформ.

Мета статті – теоретично обґрунтувати можливість використання платформи Zoom у формуванні інформаційної компетентності викладача закладу вищої освіти. Вона реалізована через такі завдання:

- теоретичний розгляд поняття інформаційної компетентності викладача закладу вищої освіти;
- обґрунтування сутності та структури інформаційної компетентності викладача закладу вищої освіти;
- визначення рівня застосування інформаційної платформи Zoom викладачами закладів вищої освіти в освітньому процесі, її основних функцій, переваг і недоліків.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних дослідженнях термін «компетентність» з'явився порівняно нещодавно. Так, наприкінці 1960 – на початку 1970-х років у західній, а наприкінці 1980-х років і у вітчизняній психолого-педагогічній літературі виокремлюється нова думка – компетентнісний підхід в освіті.

Дослідники Т. Кочарян, В. Сластьонін визначають зміст терміна «компетентність» через знання, уміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до їх використання [5; 8].

Особливо важлива для нас думка представника особистісно-діяльнісного підходу Ю. Швалба, який визначає компетентність як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [11].

Ми також згодні з думкою І. Когут, яка стверджує, що компетентність – це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення впродовж професійного життя та діяльності, який забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів

досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, та приймати у зв'язку із цим необхідне рішення [4].

Інформаційно-цифрові технології викликають закономірні зміни в житті людства та стосуються всіх сфер діяльності, зокрема й освітньої, яка водночас стає основою та передумовою розвитку суспільства. Саме тому важливим завданням освіти у XXI столітті є формування нових професійних компетентностей педагогів, пов'язаних зі стрімким розвитком цифрового суспільства. У зв'язку із цим до переліку професійно значущих якостей педагога додався ще один важливий складник – інформаційна компетентність. Аналіз публікацій дає змогу зробити висновок про багатоплановість цього поняття.

З погляду культурологічного критерію (у широкому розумінні) інформаційна компетентність розглядається як частина суспільної культури людини, спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, процес удосконалення внутрішнього світу людини завдяки опануванню певного обсягу соціально значущої інформації. Важливою ланкою, що об'єднує компоненти інформаційної культури, є інформаційний світогляд, який може бути представлений як структура узагальнених поглядів на інформацію, інформаційні ресурси, системи, технології, інформатизацію, інформаційне суспільство та місце індивідуума в ньому. Натомість у вузькому значенні інформаційна компетентність розглядається як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки й передачі нові інформаційні технології, тобто здійснювати інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення інформаційних потреб [7, с. 22].

Ми підтримуємо думку Ф. Уварова, який розглядає інформаційну компетентність як універсальні способи пошуку, отримання, обробки, представлення й передання інформації, узагальнення, систематизації та перетворення інформації на знання [9, с. 6].

Також варто підтримати думку Н. Баловсяк, яка під інформаційною компетентністю розуміє «вміння орієнтуватися у великому інформаційному полі, що постійно оновлюється, швидко знаходити необхідну інформацію та вбудовувати її у свою систему діяльності, застосовувати для вирішення практичних і дослідницьких завдань» [2].

Крім того, цікава позиція В. Зіборової, яка зазначає, що інформаційна компетентність знаходить відбиття у знанні аналітичних методів обробки інформації, конкретних навичках із використання різних технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера й комп'ютерних мереж); в умінні знаходити та використовувати інформацію з різних джерел, представляти її у зрозумі-

лому вигляді та ефективно працювати з її різними видами відповідно до власних психофізіологічних даних; у здатності всебічно використовувати у своїй роботі інформаційно-комунікаційні технології, створювати нові джерела інформації [3].

Вважаємо доцільною думку М. Антонченко, яка включає в інформаційну компетентність уміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її за допомогою реальних об'єктів (телевізора, магнітофона, телефону, факсу, комп'ютера, принтера, модема тощо) та інформаційних технологій (аудіо- й відеозапису, електронної пошти, засобів масової інформації, інтернету). Ця компетентність забезпечує навички діяльності учня з інформацією, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі [1, с. 164].

Поняття структури інформаційної компетентності є досить розробленим. Нам імпонує позиція Н. Насирової, яка до складу інформаційної компетентності зараховує такі компоненти: мотивацію, потребу та інтерес до отримання знань, умінь і навичок у певних галузях; сукупність знань, які відбивають систему сучасного інформаційного суспільства та становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи та дії, що визначають операціональну основу пошукової діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення й технічних ресурсів; досвід відносин у системі «людина – комп'ютер» [6, с. 10].

Н. Баловсяк та В. Зіборова у структурі професійної компетентності викладача виокремлюють інформаційні вміння та підкреслюють, що це не лише вміння викладати інформацію, а й уміння та навички роботи з друкованими джерелами, з бібліографування, уміння здобувати інформацію з інших джерел та перетворювати її, тобто вміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання та виховання [2; 3].

Варто підтримати думку В. Зіорової, яка розглядає інформаційну компетентність викладача як особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у професійно-педагогічній діяльності; як складову частину професійної компетентності викладача, що складається з таких елементів:

- теоретичних знань про основні поняття й методи інформатики як наукової дисципліни;
- умінь представляти, зберігати, обробляти й передавати інформацію за допомогою комп'ютера;
- умінь організовувати самостійну роботу студентів за допомогою інтернет-технологій;
- умінь представити інформацію в інтернеті;
- умінь і навичок роботи на персональному комп'ютері на основі використання операційних

систем, утиліт, надбудов над операційною системою та операційних оболонок;

- навичок використання телекомунікаційних технологій з урахуванням специфіки викладання конкретного предмета [3].

Найчастіше в сучасне поняття дистанційної освіти вкладають поняття термінового переходу від традиційної освіти із застосуванням елементів дистанційної освіти до повного переходу на онлайн-навчання. Цей процес заклав підвалини для певних освітніх проблем. Однією з найперших постала проблема відсутності готовності викладачів закладів вищої освіти до такого навчання. Здебільшого це відсутність наповнення дистанційних освітніх курсів для забезпечення повноцінного освітнього процесу. Ще однією проблемою є недостатнє оволодіння інформаційною компетентністю, особливо в роботі з інформаційними платформами.

З появою дистанційного навчання найбільш поширеним у всьому світі сервісом як засобом навчання є програма Zoom. Це сервіс для проведення онлайн-конференцій, онлайн-зустрічей, тренінгів та вебінарів. Сьогодні є певна кількість відео, вебінарів із користування цих сервісом, однак немає повної інформації щодо цього.

Сервіс Zoom, на нашу думку, найбільш зручний для проведення відеоконференцій і вебінарів. У його межах можна реалізувати такі функції:

- проведення онлайн-конференції з відео високої якості для 100 учасників;
- організацію загальних і приватних чатів для листування та обміну матеріалами;
- запис особистих звернень або спільних розмов;
- демонстрацію матеріалів із робочого столу, смартфона чи планшета;
- проведення необмеженої кількості конференцій тривалістю 40 хвилин;
- планування події заздалегідь і запрошення учасників [10].

Пропонуємо такий алгоритм для того, щоб розпочати роботу та запланувати конференцію на інформаційній платформі Zoom:

1. Перейти за посиланням <https://zoom.us/> через браузер Google Chrome або Mozilla. Виконати інструкції та завантажити програму на комп'ютер.
2. Натиснути у верхньому кутку «Зареєструйтесь безкоштовно».
3. Ввести робочу адресу електронної пошти або увійти за допомогою акаунтів Google / Facebook.
4. У «Меню» натиснути «Запланувати конференцію».
5. Ввести дані (тему, опис, час, тривалість, необхідні параметри), натиснути «Зберегти».
6. З'являється сторінка з даними про конференцію.

7. Скопіювати URL входу та вислати колегам або студентам, яким потрібно буде перейти за покликанням у потрібний час.

8. Після цього підключитися до програми: відкриється необхідне вікно, система запросить доступ до мікрофона та відеозв'язку – дозвольте ці зміни.

9. Як тільки почнеться конференція, внизу з'являться різні опції (наприклад, демонстрація екрану, запрошення учасників або запис цієї конференції).

10. Для того щоб завершити конференцію, натисніть у правому нижньому куті кнопку «Завершити конференцію».

11. Якщо ви обрали запис екрану, система автоматично збереже його у вас на робочому столі.

На нашу думку, є декілька переваг у використанні платформи Zoom, а саме:

- не тільки демонстрація матеріалу на робочому столі, а й демонстрація звуку комп'ютера та інтерактивної дошки (whiteboard) під час занять. Демонстрацію екрану може вмикати будь-хто з учасників конференції, якщо організатор надав йому такі права;

- можливість планувати заняття та запрошувати учасників за допомогою e-mail і повідомлень;

- режим «Whiteboard» дає змогу викладачеві малювати та використовувати схеми для наочної демонстрації певних тверджень, писати текст із теми заняття;

- викладачі можуть записувати заняття за участю студентів. Функція запису дає змогу записати онлайн-заняття, щоб учасники за потреби могли переглянути його після завершення. Після зустрічі відео доступне у форматі MP4, аудіо – у форматі M4A, також зберігаються текстові повідомлення (чат);

- можливість за допомогою безкоштовних плагінів створювати події з календарів Outlook і Google. Zoom легко інтегрується в різні системи календарного планування, завдяки чому користувачам простіше координувати одне з одним час зустрічі;

- збільшення кількості учасників можливе до 100 осіб;

- можливість листування як з усіма учасниками, так і приватно, а також передавати матеріали студентам.

Проте є й певні недоліки в роботі із цією платформою. Про це повідомив професор із комунікацій Стенфордського університету Джеремі Бейленсон, а його дослідження опубліковане у виданні «Technology, Mind, and Behavior». Науковець вивчав психологічні наслідки проведення безлічі часу на платформах із відеозв'язку та виділив чотири фактори, що викликають так звану Zoom-втому (за назвою популярної програми для відеозв'язку):

1) тривалий зоровий контакт із людьми. На звичайній зустрічі люди по-різному дивляться на співрозмовника, відволікаються, можуть перевернути погляд. Людина під час відеоконференції на екрані може бути великого розміру, що створює враження надмірної близькості та викликає дискомфорт. Щоб зменшити відчуття стресу, професор рекомендує зменшити розмір зображення інших учасників конференції або проводити зустрічі без камер;

2) тривале споглядання власної особи. Дж. Бейленсон пояснює, що для людини неприродно так довго дивитися на себе. Професор рекомендує використовувати функцію «приховати самоперегляд» (клацнути правою кнопкою миші на власному фото під час відеодзвінка);

3) зменшення рухливості під час відеочатів. Під час особистих або телефонних розмов люди рухаються, а під час відеоконференції людина, як правило, повинна залишатися на одному місці. А люди краще працюють, коли рухаються;

4) ментальна напруга. Під час реального спілкування люди використовують невербальну комунікацію, підсвідомо інтерпретують жести співрозмовників тощо, і це полегшує сприйняття розмови. У відеочатах людям доводиться більше зосереджуватися, адже в цьому випадку вони, як правило, повинні правильно зрозуміти зміст слів без невербальних підказок.

Дж. Бейленсон пропонує в разі тривалих відеодзвінків переходити лише на аудіозв'язок. Причому він наголошує на тому, що просто вимкнути камеру не досить, необхідно на декілька хвилин взагалі відвернутися від екрана [12].

Ще одним недоліком платформи можна назвати злам (zoombombing).

Висновки. Поняття «компетентність» у розумінні багатьох учених розглядається як знання, уміння, результат професійного досвіду та теоретико-прикладна готовність до його використання. Сучасне суспільство характеризується прискореним прогресом, а отже, поняття «інформаційна компетентність» є важливим і, з огляду на достатню кількість праць із цього питання, досить розробленим. Інформаційну компетентність тлумачать насамперед як уміння працювати в інформаційному просторі, а також зберігати та передавати інформацію за допомогою інформаційних технологій. Інформаційна платформа Zoom на сьогодні є однією з найпопулярніших платформ у світі, за допомогою якої відбуваються онлайн-заняття. Серед основних її недоліків можна назвати Zoom-втому та Zoom-злам. Проте використання цієї платформи має велику кількість переваг: простота у використанні, можливість демонстрації екрану, листування під час конференції та її запис.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонченко М. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2 «Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання»*. 2004. № 1(8). С. 161–166.
2. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
3. Зіборова В. Формування інформаційної компетентності викладача. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 8(195). С. 64–68.
4. Когут І. Інформаційна компетентність як структурний компонент психолого-педагогічної комунікативної компетентності педагога в сучасному освітньому просторі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4. С. 22–27.
5. Кочарян Т. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 179 с.
6. Насырова Н. Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Казань, 2000. 17 с.
7. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навчальний посібник / за ред. І. Холковської. Вінниця, 2017. 144 с.
8. Сластенин В. Педагогіка : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Уваров Ф. Новые информационные технологии и реформа образования. *Информатика и образование*. 1994. № 3. С. 3–14.
10. Ткачук Г., Стеценко В., Стеценко Н. Особливості проведення онлайн-занять засобами сервісу Zoom в умовах дистанційного навчання студентів. *Інформаційно-комп'ютерні технології – 2020 : тези доповідей XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Житомир, 9–11 квітня 2020 р. Житомир, 2020. С. 189–191.*
11. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 31–36.
12. Bailenson J. Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*. 2021. Vol. 2. Issue 1. URL: <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>.

REFERENCES

1. Antonchenko, M. (2004). Informatsiina kultura yak skladova zahalnoliudskoi kultury [Information culture as a component of universal culture]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova. Serii 2 "Kompiuterno-orientovni systemy navchannia" – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 2 "Computer-based learning systems"*, no. 1(8), pp. 161–166 [in Ukrainian].
2. Balovsiak, N. (2004). Informatsiina kompetentnist fakhivtsia [Information competence of the specialist]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, no. 5, pp. 21–28 [in Ukrainian].
3. Ziborova, V. (2010). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti vykladacha [Formation of information competence of the teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk*, no. 8(195), pp. 64–68 [in Ukrainian].
4. Kohut, I. (2018). Informatsiina kompetentnist yak strukturnyi komponent psykholoho-pedahohichnoi komunikativnoi kompetentnosti pedahoha v suchasnomu osvitnomu prostori [Information competence as a structural component of psychological and pedagogical communicative competence of a teacher in the modern educational space]. *Osvitlohichnyi dyskurs – Educational discourse*, no. 3–4, pp. 22–27 [in Ukrainian].
5. Kocharyan, T. (2004). Razvitie metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya srednego professional'nogo uchebnogo zavedeniya v usloviyakh poslediplomnogo obrazovaniya [Development of methodological competence of a teacher of a secondary vocational educational institution in the context of postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Stavropol [in Russian].
6. Nasyrova, N. (2000). Proektirovanie podgotovki studentov gumanitarnykh fakul'tetov klassicheskogo universiteta po informatike [Designing the training of students of humanitarian faculties of a classical university in computer science]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kazan [in Russian].
7. Kholkovska, I. (ed.) (2017). *Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: navchalnyi posibnyk [Professional and pedagogical competence of a teacher of higher education: textbook]*. Vinnytsia [in Ukrainian].

8. Slastenin, V. (2002). *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow: Akademiya [in Russian].
9. Uvarov, F. (1994). *Novye informatsionnye tekhnologii i reforma obrazovaniya* [New information technologies and education reform]. *Informatika i obrazovanie – Computer science and education*, no. 3, pp. 3–14 [in Russian].
10. Tkachuk, H., Stetsenko, V., Stetsenko, N. (2010). *Osoblyvosti provedennia onlain-zaniat zasobamy servisu Zoom v umovakh dystantsiinoho navchannia studentiv* [Features of conducting online classes by means of the Zoom service in the conditions of distance learning of students]. *Informatsiino-komp'uterni tekhnologii – 2020: Abstracts of the XI International Scientific and Practical Conference (Zhytomyr, April 9–11, 2020)*. Zhytomyr, pp. 189–191 [in Ukrainian].
11. Shvalb, Yu. (2010). *Psykhologichni aspekty kompetentnisnoho pidkhodu v osviti* [Psychological aspects of the competence approach in education]. *Vyshcha shkola – High school*, no. 1, pp. 31–36 [in Ukrainian].
12. Bailenson, J. (2021). *Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue*. *Technology, Mind, and Behavior*, vol. 2, issue 1. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/tmb0000030> [in English].

УДК 378
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-23>

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Кузьменко А. О.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківський національний аграрний університет
бул. Олександрійський, 96, Біла Церква, Київська область, Україна
orcid.org/0000-0003-1189-1438
kuzunchik@email.ua*

Ключові слова: *реформа вищої освіти, академічна доброчесність, етичні норми та цінності, освітньо-науковий процес, онлайн-курс.*

Стаття присвячена вивченню історії формування культури академічної доброчесності у вищій школі України. Розвиток наукової інформації – це важливий та життєво необхідний внесок нації у загальну цивілізацію, що і визначає місце в ієрархії та роль кожної держави у світовій спільноті. Це посилює рівень вимог до наукової діяльності, наукових розвідок, академічного письма, академічної культури, академічної доброчесності. Об'єкт розвідки – реформа якості вищої освіти України, а предмет – історія становлення академічної доброчесності у закладах вищої освіти. Мета роботи – діахронічний опис впровадження академічної доброчесності в освітньо-наукову спільноту України.

У статті з'ясовано, що великий вплив на реформування вищої освіти України мала Революція гідності у 2014 р. У 2016 р. академічна доброчесність набула поширення та викликала інтерес серед закладів вищої освіти та наукової спільноти, у 2017 р. у Законі України «Про освіту» було затверджено основні положення цього феномена. У роботі академічна доброчесність розглядається як сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. У процесі дослідження було встановлено, що ознайомлення учасників освітнього процесу проводилося в Україні за підтримки міжнародних організацій за допомогою впровадження різних проєктів. Упродовж 2014–2016 рр. підтримку здійснював Міжнародний фонд «Відродження». У 2016–2019 рр. американською радою з міжнародної освіти спільно з Міністерством освіти і науки України та за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки було розроблено Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні. На початку вересня 2020 р. було ухвалено Проєкт «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти». В Україні наразі діють безкоштовні онлайн-курси: «Академічна доброчесність в університеті», «Академічна доброчесність», «Культура академічної доброчесності: роль бібліотек» та «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів».

HISTORY OF FORMATION ACADEMIC INTEGRITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Kuzmenko A. O.

*Candidate of Philological Sciences, Associated Professor,
Associated Professor at the Department of Roman and Germanic Languages and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
Oleksandria ave., 96, Bila Tserkva, Kiev region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1189-1438
kuzunchik@email.ua*

Key words: *reformation of higher education, academic integrity, ethic norms and values, educational and scientific process, online course.*

The article is devoted to the study of the history of the formation of the culture of academic integrity in the higher education system of Ukraine. 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, academic culture and academic integrity. The object of this investigation is the reform of the quality of higher education in Ukraine, and its subject is the history of the formation of academic integrity in higher education institutions. The purpose of the work is a diachronic description of the introduction of academic integrity in the educational and scientific community of Ukraine. It has been found that the Revolution of Dignity in 2014 had a great influence on the reform of higher education in Ukraine. In 2016, academic integrity became widespread and interested among institutions of higher education and the scientific community. The main provisions of this phenomenon were approved in the Law "On Education" in 2017. Academic integrity is a set of ethical principles and statutory rules that should guide the participants of the educational process during training, teaching and conducting scientific (creative) activities in order to ensure confidence in learning outcomes and/or scientific (creative) achievements. The participants of the educational process were acquainted in Ukraine with the support of international organizations through the implementation of projects. The support was provided by the International Renaissance Foundation during 2014–2016. The American Council on International Education, together with the Ministry of Education and Science of Ukraine and with the support of the Embassy of the United States of America developed the Academic Integrity Project in Ukraine from 2016 till 2019. The Academic Integrity and Education Quality Initiative Project was established at the beginning of September 2020. There are still free online courses in Ukraine: "Academic Integrity at the University", "Academic Integrity", "Culture of Academic Integrity: The Role of Libraries" and "Academic Integrity: An Online Course for Teachers".

Вступ. Наразі ринки праці і попиту зазнають значних змін, що призводить до посилення вимог до конкурентоспроможного фахівця та вдосконалення його знань, умінь і навичок. Це зумовлює переосмислення та реформування освіти і науки як ключових чинників розвитку економіки та суспільства. У центр уваги потрапляють інституційні зміни в сфері вищої освіти за міжнародними стандартами, де соціокультурні постулати поступово займають перші позиції. Тож вважаємо за необхідне зазначити, що реформа і трансформація освітянського середовища неможливі без впро-

вадження та дотримання академічної культури, академічної доброчесності. У розвинених країнах академічна доброчесність є загальноприйнятою та охоплює всі галузі академічного процесу, надаючи його учасникам відповідальність за свої вчинки, корегуючи міжособистісні зв'язки.

Об'єктом цієї розвідки стала реформа якості вищої освіти України, а *предметом* – історія становлення академічної доброчесності у закладах вищої освіти. *Мета* роботи – діахронічний опис впровадження академічної доброчесності в освітньо-наукову спільноту України.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

Рушійною силою реструктурування вищої освіти та формування нового погляду були положення Лісабонської угоди (2007 р.) щодо принципів функціонування Європейського Союзу з метою створення єдиного європейського дослідницького простору та Бельгійське комюніке (2009 р.) міністрів освіти країн Європейського Союзу «Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі», в якому йдеться про сприяння формуванню дослідницької компетентності та здатності продукувати новітні розробки/інноваційні дослідження. Суттєвим є також ухвалення Етичного кодексу вченого України у квітні 2009 р., де підкреслено, що «вчений несе моральну відповідальність за наслідки своєї діяльності, що можуть впливати на розвиток людства, збереження природи та духовно-культурної спадщини...» [4]. Подібне маніфестує утворення потужного інтелектуального ресурсу в освітньо-науковій сфері, підготовку фахівців інноваційного типу. Важливим складником реструктурування інтеракції науковців та діячів освіти стала академічна доброчесність. Дослідженню феномена академічної доброчесності в Україні присвячені роботи Ю. Гаруста та Б. Павленко [2], Ю. Калиновського [5], Ю. Малогулко і М. Затхей [6], Я. Тицької [7], І. Серебрянської [8] та інших.

2. Методологія та методи дослідження. Для досягнення визначеної мети дослідження використано комплекс сучасних наукових методів: теоретичних (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення філософської, історичної, соціологічної, психолого-педагогічної літератури для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, обґрунтування теоретико-методологічних засад проблеми формування культури академічної доброчесності учасників освітнього процесу); прогностичного (для з'ясування перспективних напрямів дослідження та удосконалення системи формування культури академічної доброчесності у закладах вищої освіти України).

3. Результати і дискусії. Можна сказати, що в Україні поштовхом до реформування стала саме Революція гідності 2014 р. Різні організації активно долучалися до розробок та реалізації реформ держави у різних сферах, що не оминуло й освітньо-наукову галузь. Децентралізація влади дала місцевим громадам нові ресурси, повноваження та розширила горизонти для майбутніх досягнень. Упродовж 2014–2016 рр. неабияку підтримку пріоритетним напрямом надавав Міжнародний фонд «Відродження», заснований Дж. Соросом, метою якого було зменшення корупції (зокрема, у закладах вищої освіти), досягнення де-факто інтеграції України в ЄС, надання платформ для співбесіди інтелектуалам і громадським лідерам, покращення якості підготовки вчителів,

імплементація нового закону про освіту, можливості використання стипендій Т.Дж. Александра тощо. Водночас із цим на державному рівні Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р., який набрав чинності 6 вересня 2014 р., передбачав створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО). І вже 1 вересня 2015 р. Постанова про утворення Агентства, що також містить свій Статут, набрала чинності. Однак надалі відбулася низка змін у складі членів НАЗЯВО, і лише 31 січня 2018 р. урядом було затверджено персональний склад комісії, яка відбиратиме членів Агентства. До неї входить дев'ятеро осіб, зокрема й представники європейських організацій. 27 грудня 2018 р. Кабінетом Міністрів України було затверджено склад 22 членів НАЗЯВО, а також нову редакцію Статуту НАЗЯВО.

Водночас на міжнародному рівні впродовж 2016–2019 рр. американською радою з міжнародної освіти спільно з Міністерством освіти і науки України та за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки було розроблено Проект сприяння академічній доброчесності в Україні – Strengthening academic integrity in Ukraine project (SAIUP), який охоплював 10 закладів вищої освіти України. Проект спрямований на формування культури академічної доброчесності у студентської спільноти на бакалаврському рівні, оскільки прогнозується, що «саме це покоління випускників повинно стати носієм нових цінностей у вищій освіті, в науці та суспільстві загалом» [10], забезпечуючи просвітницьку кампанію, практичний навчальний курс, поширення міжнародного досвіду та роботу над нормативною базою і регулятивними механізмами.

Тож завдяки мультиджерельним надходженням ініціатив із покращення якості освітніх послуг українська освіта та наука зазнала позитивних зрушень.

Рушійною в українській освіті та науці стала ситуація в лютому 2016 р., коли інформаційний простір жваво відреагував на раніше незнайоме поняття «академічна доброчесність», яке містило в собі очевидні складники: чесність, самостійність, незалежність, професіоналізм тощо [9]. Погоджуючись з І. Серебрянською [8], вважаємо, що термін «академічна доброчесність» бере свої витоки від іноземного *academic integrity*, але, увібравши культурні, соціальні та історичні українські реалії, категорія академічної доброчесності відзначається своєю багатовимірністю, що означає поєднання в ній відповідних фундаментальних цінностей та механізмів й інструментів їх забезпечення і просування [6]. Вже у 2017 р. термін «академічна доброчесність» міцно закоренів і зумовив подальше реформування освіти. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. вперше на нор-

мативному рівні закріпив це поняття [3]. Згідно з нормативно-правовим визначенням академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової

(творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [3]. У наукових дослідженнях зазначено, що проблема академічної доброчесності сягає обріїв не лише виключно освітніх, а й правових, технічних, моральних і соціальних [5].

Таблиця 1

Характеристика онлайн-курсів із академічної доброчесності

Параметр	Курс «Академічна доброчесність в університеті»	Курс «Академічна доброчесність»	Курс «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів»
Організатор	Києво-Могилянська академія, українська неправнича організація ELibUkr, міжнародна організація «Відродження»	Ed-era, American councils for international education, SAIUP	AcademIQ, American councils for international education, Prometheus
Координатори	Світлана Чурканова, Сергій Квіт	Тарас Тимочко	Ольга Бершадська, Яна Чапайло
Викладачі	Світлана Чурканова, Сергій Квіт	Сергій Горбачов, Оріся Демська, Валентина Галушак, Єгор Стадний	Артем Артюхов, Марія Бойко, Віктор Дроздов, Юрій Каганов, Людмила Криворучко, Євген Кротевич, Оксана Сидоренко, Надія Фортуна, Олена Хилько, Наталія Шліхта
Інтернет-платформа	ВУМ online	ed-era.com	prometheus.org.ua
Внесок	Безкоштовний	Безкоштовний	Безкоштовний
Дата запуску курсу	Листопад 2018 р.	Вересень 2019 р.	Серпень 2021 р.
Форма навчання	Дистанційна, асинхронна	Дистанційна, асинхронна	Дистанційна, асинхронна
Цільова аудиторія	Студенти, викладачі, науковці, адміністратори ЗВО	Учителі	Викладачі
Контент	1. Вступ. 2.1. Академічна доброчесність. 2.2. Академічна доброчесність в університеті. Запитання до першого модуля. 3.1. Плагіат. 3.2. Академічна доброчесність в університеті. Запитання до другого модуля. 4.1. Академічне письмо. 4.2. Академічна доброчесність в університеті. Запитання до третього модуля. 5.1. Передумови створення доброчесного середовища в університеті. 5.2. Академічна доброчесність в університеті. Запитання до четвертого модуля. 6.1. Як створити доброчесне середовище в університеті. 6.2. Академічна доброчесність в університеті. Запитання до п'ятого модуля.	1) Що таке академічна доброчесність? 2) Академічна доброчесність у школі. 3) Як уникнути плагіату? Рекомендації. 4) Роль оцінювання у формуванні академічно доброчесного середовища. 5) Після школи: профорієнтація та навчання впродовж життя.	1) Концепція академічної доброчесності у вищій школі. 2) Методика викладання: сприяння академічній доброчесності. 3) Дизайн освітніх програм із фокусом на академічну доброчесність. 4) Основи академічного письма та доброчесності. 5) Дизайн системи оцінювання для підвищення академічної доброчесності. 6) Науковий керівник – роль та місце у формуванні культури академічної доброчесності.
Сертифікат	Так (електронний сертифікат)	Так (електронний сертифікат)	Так (електронний сертифікат)
Обсяг	3 години	4 години	60 годин

В Україні забезпечення академічної доброчесності відбувається багаторівнево. Серед таких рівнів виокремлюють міжнародний (мегарівень), державний (макрорівень), інституційний (мікрорівень), особистий (нанорівень) [1, с. 29].

22 листопада 2018 р. на освітній платформі «ВУМ online» стартував курс «Академічна доброчесність в університеті» для студентів, викладачів, науковців, адміністраторів закладів вищої освіти, що став фундаментом в якості освіти, за співпраці Національного університету «Києво-Могилянська академія», української неправничої організації ELibUkr та міжнародної організації «Відродження» (див. табл. 1).

Дещо згодом проєкт SAIUP [10], завдання якого полягає в широкому розгалуженому проникненні в різні рівні освіти, тобто у сприянні культурі академічної доброчесності, й який стосується середньої та вищої освіти, ініціював безплатний онлайн-курс на українській інтернет-платформі Ed-era (див. табл. 1). Загалом цей курс спрямований на сприяння формуванню культури академічної доброчесності учнів 8–11 класів та надає інструменти для роботи з учнями старших класів: методичні рекомендації, робочий зошит, сценарії уроків, презентації та інтерактивний тест. Опанувавши цей курс, можна отримати електронний сертифікат (4 години).

Більше того, проєкт SAIUP торкнувся і бібліотечного фонду України. У 2016 р. Українська бібліотечна асоціація (УБА) за підтримки Посольства США в Україні започаткувала проєкт «Культура академічної доброчесності: роль бібліотек», який спрямований на запобігання проявам академічного шахрайства, плагіату та корупції. УБА розробила листівку, яка репрезентує основні принципи культури академічної доброчесності та розкриває низку ґрунтовних понять, а також надає відомості про джерела інформування з питань дотримання культури академічної доброчесності. Покроково Проєкт набирив обертів:

- 2018 р. – розроблено та апробовано програму підвищення кваліфікації працівників бібліотек «Академічна доброчесність та бібліотеки»;
- 2019 р. – розроблено електронне видання «Профіль компетентностей бібліотекарів із академічної доброчесності»;
- підготовлено 3 рекламно-інформаційні плакати;
- «круглі столи» та тренінги з питань академічної доброчесності під час VII Львівського міжнародного бібліотечного форуму (вересень 2016 р.) та щорічної конференції УБА (листопад 2016 р.);
- підготовлено методичні, довідкові й інформаційні матеріали на тему чесного та якісного навчання і дослідження.

Плідна робота УБА триває і має на меті запровадити інформаційні навчальні курси у закладах вищої освіти для студентів та аспірантів.

Так, проєкт SAIUP досяг неабияких результатів у формуванні культури академічної доброчесності освітян і трансформації менталітету академічного суспільства. Проте після завершення діяльності в межах проєкту SAIUP у 2019 р. співпраця України і США не припинилася. На початку вересня 2020 р. було утворено Проєкт «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (Academic Integrity and Quality Initiative Academic IQ), що реалізується з боку України такими інстанціями, як Міністерство освіти та науки і Національне агентство з забезпечення якості вищої освіти, а з боку міжнародних партнерів – американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння Посольства США в Україні (відділу преси, освіти та культури). Проєкт розрахований на 2020–2022 рр. і ставить перед собою здійснення таких завдань, як: підтримка 60 університетів з метою формування ефективної моделі внутрішнього моніторингу якості освіти та впровадження принципів академічної доброчесності; розвиток спроможностей НАЗЯВО та розробка єдиного системного підходу для реалізації законодавчих ініціатив та вимог до академічної доброчесності в університетах; надання українським освітянам рекомендацій та навчання з розвитку й упровадження сучасних методик викладання, практик перегляду та адаптації навчальних програм, що забезпечують дотримання академічної доброчесності у системі середньої освіти України (див. табл. 1).

Висновки. Отже, значну роль у реформуванні вищої освіти України відіграла Революція гідності у 2014 р. У 2016 р. академічна доброчесність заповнила заклади вищої освіти та наукові спільноти, у 2017 р. Закон України «Про освіту» закріпив основні положення цього феномена. Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. Ознайомлення учасників освітнього процесу проводилося в Україні за підтримки міжнародних організацій за допомогою впровадження проєктів (SAIUP, AcademIQ) і таких онлайн-курсів, як: «Академічна доброчесність в університеті», «Академічна доброчесність», «Культура академічної доброчесності: роль бібліотек» та «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів».

Перспективним вбачаємо вивчення сутності та змісту головних етичних норм, принципів і цінностей академічної доброчесності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батечко Н., Михайліченко М. Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітологія*. № 8. 2019. С. 26–33.
2. Гаруст Ю., Павленко Б. Академічна доброчесність – шлях до захисту інтелектуальної власності українських науковців. *Правові горизонти*. 2017. С. 88–95.
3. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. *Відомості Верховної Ради*. 2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Етичний кодекс ученого України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09>.
5. Калиновський Ю. Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки* : збірник наук. праць. Київ : Видавництво ННУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 63 (8). С. 477–482.
6. Малогулко Ю., Затхей М. Проблеми академічної доброчесності у вищих навчальних закладах. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*. 2018. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvr/all-hcvr-2018/paper/view/3857>.
7. Тицька Я. Академічна доброчесність та академічна відповідальність у забезпеченні якості освіти. *Теорія держави та права*. 2018. № 11. С. 192–195.
8. Серебрянська І. Мовна експлікація концепту «Академічна доброчесність» в українському освітньому дискурсі. URL: www.researchgate.net/profile/Irina-Serebranska/publication/340818789.
9. Killinger, B. Integrity: Doing the Right Thing for the Right Reason. McGill-Queen's University Press, 2010. P. 12.
10. SAIUP. URL: <http://saiup.org.ua/novyny/z-chitkymy-orientyramy-stalogo-uspihu-akademichna-dobrochesnist-yakisnoyi-osvity/>.

REFERENCES

1. Batechko, N., Myhailychenko, M. (2019). Fenomen akademichnoi dobrochesnosti v konteksti synerhii naukovykh pidhodiv [Phenomenon of academic integrity in the context of synergy of scientific approaches]. *Education science*. № 8. P. 26–33. (in Ukrainian)
2. Harust, Yu., Pavlenko, B. (2017) Akademichna dobrochesnist – shlyakh do zakhystu intelektualnoyi vlasnosti ukrayinskykh naukovtsiv [Academic integrity is a way to protect the intellectual property of Ukrainian scientists]. *Legal horizons*. P. 88–95. (in Ukrainian)
3. Pro osvitu [About education] (2017) : Law of Ukraine of September 5, 2017. *Information of the Verkhovna Rada*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Etychnyi kodeks uchenoho Ukrainy [Ethic Code of Ukrainian scientist]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09>.
5. Kalynovskyy, Yu. (2012) Akademichna chesnist yak chynnyk pravovoho vykhovannya studentskoyi molodi [Academic honesty as a factor in the legal education of student youth]. *Gilea. Historical sciences. Philosophical sciences. Political sciences* : collection of scientific works. Kyiv : Vyd-vo NNU im. M.P. Drahomanova, 63 (8). P. 477–482. (in Ukrainian)
6. Malohulko, Yu., Zatkhey, M. (2018) Problemy akademichnoyi dobrochesnosti v vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Problems of academic integrity in Higher Education]. *Proceedings of the XLVII scientific and technical conference of VNTU department*. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvr/all-hcvr-2018/paper/view/3857>.
7. Tytska, Ya. (2018) Akademichna dobrovilnist ta akademichna vidpovidalnist u zabezpechenni yakosti osvity [Academic volunteering and academic responsibility in ensuring the quality of education]. *Theory of state and law*. № 11. P. 192–195. (in Ukrainian)
8. Serebryanska, I. Movna eksplikatsiya kontseptu “Akademichna dobrochesnist” v ukrayinskomu osvitnomu dyskursi [Linguistic Explication of the Concept of “Academic Integrity” in Ukrainian Educational Discourse]. URL: www.researchgate.net/profile/Irina-Serebranska/publication/340818789.
9. Killinger, B. Integrity: Doing the Right Thing for the Right Reason. McGill-Queen's University Press, 2010. P. 12.
10. SAIUP. URL: <http://saiup.org.ua/novyny/z-chitkymy-orientyramy-stalogo-uspihu-akademichna-dobrochesnist-yakisnoyi-osvity/>.

УДК 37.013.42-047.44:615.15
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-24>

АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

Ходаківська В. П.

*кандидатка фармацевтичних наук,
викладачка вищої кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-5356-4489
khodakivska.viktorii@pharm.zt.ua*

Сеньків Н. М.

*викладачка I кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-1627-401X
senkiv.nadiia@pharm.zt.ua*

Степанчук Л. С.

*викладачка вищої кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-5355-0215
stepanchuk.liudmyla@pharm.zt.ua*

Пристапко О. М.

*викладачка I кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-9361-6047
prystupko.olha@pharm.zt.ua*

Завадська Н. П.

*викладачка вищої кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-1153-5276
zavadska.nataliia@pharm.zt.ua*

Ключові слова:

фармацевт, освітній процес, соціокультурна компетентність, фахові дисципліни, дослідження, експеримент.

Сучасне динамічне суспільство, що безперервно змінюється, вимагає від системи освіти підготовки цілісної, варіативно мислячої, креативної особистості, котра здатна управляти інноваційною діяльністю, готова приймати самостійні компетентні рішення та нести за них відповідальність, володіє широкими комунікативними уміннями і навичками, що є компонентами важливої складової частини загальної культури людини – соціокультурної компетентності. Тому об'єктивною

потребою сучасної освіти є пошук оптимальних шляхів організації навчально-виховного процесу та пошук раціональних складників змісту навчання та його структури.

Без знань соціокультурного фону неможливо сформувати комунікативну компетенцію, навіть у обмежених рамках. Тільки культура у різних її проявах сприяє формуванню особистості. Соціокультурна компетентність повинна виступати як мета і результат підготовки майбутніх фармацевтів до соціокультурної взаємодії у світі та суспільстві.

Робота присвячена питанням розвитку соціокультурної компетентності, розглянуто проблеми і перспективи її формування під час підготовки студентів-фармацевтів. У статті визначено роль соціокультурного компоненту у здобувачів освіти для уміння адаптуватися в колективі; визначати особисті цілі; виконувати різні функції під час навчання та на займаних посадах після отримання диплому; бути готовим до спілкування з представниками інших культур, що мають інші переконання; мати достатній рівень культури спілкування, мовленнєвий такт, культурну терпимість, почуття відповідальності, володіння технологією усунення конфліктів. У роботі виокремлено основні завдання, які необхідно реалізувати для покращення рівня сформованості соціокультурної компетентності студентів. Наведено результати експериментального дослідження обізнаності здобувачів освіти з цього питання. Аналіз сформованості соціокультурної компетентності студентів проводився на базі Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу. У дослідженні брали участь студенти, що навчаються за спеціальністю «Фармація, промислова фармація».

Отримані результати дослідження дали змогу дійти висновку, що у процесі формування соціокультурної компетентності у студентів сформовані навички загалом на середньому рівні.

ANALYSIS OF THE LEVEL OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE PREPARATION OF FUTURE PHARMACISTS

Khodakivska V. P.

Candidate of Pharmaceutical Sciences, Lecturer of Higher Qualification Category

Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College

Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5356-4489

khodakivska.viktorii@pharm.zt.ua

Senkiv N. M.

Lecturer of the First Qualification Category

Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College

Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1627-401X

senkiv.nadiia@pharm.zt.ua

Stepanchuk L. S.

Lecturer of Higher Qualification Category

Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College

Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5355-0215

stepanchuk.liudmyla@pharm.zt.ua

Prystupko O. M.

*Lecturer of the First Qualification Category
Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College
Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9361-6047
prystupko.olha@pharm.zt.ua*

Zavadska N. P.

*Lecturer of Higher Qualification Category
Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College
Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1153-5276
zavadska.nataliia@pharm.zt.ua*

Key words: *pharmacist, educational process, socio-cultural competence, vocational disciplines, research, experiment.*

Modern dynamic society, which is constantly changing, requires from the system of education training a holistic, varied-minded, creative person who is able to manage innovations, ready to make independent competent decisions and be responsible for them, has broad communication skills which are components of important general human culture - socio-cultural competence. Therefore, the objective need of modern education is to find the best ways to organize the educational process and search for rational components of the content of education and its structure.

Without knowledge of the socio-cultural background it is impossible to form communicative competence, even within restricted limits. Only culture in its various manifestations contributes to the formation of personality. Socio-cultural competence should act as a goal and result of preparing future pharmacists to socio-cultural interaction in the world and society.

The article is devoted to the development of socio-cultural competence, the problems and prospects of its formation in the preparation of students of pharmacy are considered. The publication identifies the role of the socio-cultural component in students' team adaptation; in identification of personal goals; in carrying various functions during training and at positions after graduation; in readiness to communicate with representatives of other cultures with different beliefs; in having a sufficient level of communicative culture, speech tact, cultural tolerance, a sense of responsibility, mastery of conflict prevention technology. The paper highlights the main tasks which must to be implemented to improve the level of students' socio-cultural competence. The results of an experimental study concerning the students' awareness on this issue are presented. The analysis of the formation of students' socio-cultural competence was conducted on the basis of Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College. The study involved students majoring in Pharmacy, Industrial Pharmacy.

The results of the study allowed us to conclude that in the process of forming socio-cultural competence, students have developed skills at the average level.

Постановка проблеми. Фармацевтична освіта за своїм призначенням покликана здійснювати підготовку сучасного, висококваліфікованого, ринково-зорієнтованого працівника фармацевтичної галузі, спроможного забезпечувати надання належних фармацевтичних послуг та загалом підвищувати якість охорони здоров'я. Підвищення вимог до якості підготовки випускників фармацевтичних закладів вищої освіти зумовлює необхідність подальшого вдосконалення освітнього процесу у вищій фармацевтичній школі.

Досягнення вищої якості навчання можливе сьогодні лише за рахунок інтеграції освіти, науки та інноваційної діяльності, а також зміни освітньої моделі підготовки майбутнього фахівця фармацевтичної галузі від кваліфікаційної (знання,

вміння, навички) до компетентнісної (компетенції – єдність знань, умінь, особистісних якостей, практичного досвіду, які визначають готовність особистості до успішної професійної діяльності).

У науковій літературі достатньо розроблені проблеми співвідношення культури й освіти; у психолого-педагогічній літературі активно дискутуються проблеми мовної підготовки випускника вищої школи, але при цьому недостатня увага приділяється питанням формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей.

Однією з актуальних проблем, яка потребує особливої уваги на сучасному етапі розвитку не лише освіти, а й суспільства загалом, є проблема соціокультурної компетентності як ціннісного аспекту життєдіяльності особистості.

Перспектива майбутнього для сучасного підлітка відкривається у процесі засвоєння різних форм життєдіяльності людини (навчання, праці, спілкування, професійної діяльності, дозвілля). Проте успішна життєдіяльність особистості також залежить від розуміння нею ситуації, в якій вона знаходиться. Більше того, здатність впливати на процес розвитку подій у житті залежно від того, який характер несуть вчинки, допоможе направити об'єкт у правильному напрямі для досягнення певної цілі [8].

Ми спостерігаємо за трансформацією сучасної освіти: освітня система поступово відходить від ієрархічної структури; з метою удосконалення здійснюється активна взаємодія закладів освіти, об'єднання шкіл у межах інноваційних мереж. А це свідчить про те, що висуваються нові вимоги до професійних і особистісних якостей майбутніх фармацевтів, їх готовності до трудової діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя для формування соціокультурної компетентності особистості знайшло відображення у філософських працях (В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух та ін.), працях із психології (Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Киричук, О. Леонтєв, В. Моляко, С. Рубінштейн та ін.), працях відомих педагогів (М. Бірам, Дж. Вальдес, Ж. Зарат, М. де Карло, С. Ніколаєва, О. Першукова, В. Сафонова, С. Сисоєва та ін.).

В останні роки вона також досліджувалася зарубіжними та вітчизняними педагогами (О. Антонова, М. Аріян, Н. Бориско, Н. Гез, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Ішханян, В. Калінін, С. Козак, О. Коломінова, З. Корнаєва, С. Ніколаєва, Т. Опанасенко, Ю. Пассов, О. Первак, В. Редько, Л. Рудакова, Н. Саланович, В. Скалкін, В. Топалова, Т. Третьякова та ін.). Науковці стверджували, що соціокультурна компетентність є важливою складовою частиною загальнокультурного розвитку суспільства.

Перспективи подальших досліджень полягають у структуризації соціокультурної компетентності та з'ясуванні умов формування соціокультурної компетентності в умовах навчально-виховного процесу. Адже саме від сформованості рівня підготовки майбутнього фахівця залежить успішне виконання соціального замовлення держави на фахівця з високими професійними вміннями та якостями.

Метою нашого дослідження є визначення чинників, які впливають на формування соціокультурної компетентності, та діагностика стану її сформованості у майбутніх фармацевтів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Вклад основного матеріалу дослідження. Діагностика процесу формування соціокультурної компетентності студентів проводилася на базі Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу. У діагностичних зрізах брали участь студенти, що навчаються за спеціальністю «Фармація, промислова фармація». Експериментом було охоплено 150 студентів.

Мета проведення констатувального експерименту конкретизувалась у таких завданнях: вивчити реальний стан процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів; визначити критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Діагностичне дослідження проводилось у два етапи: 1) дослідження навчально-методичного забезпечення процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів; 2) діагностика рівня сформованості кожного з компонентів соціокультурної компетентності.

Для проведення констатувального експерименту застосовувалися такі діагностичні методи та прийоми, як: аналіз методичного забезпечення навчального процесу спілкування в соціокультурній сфері (забезпечення навчально-методичними матеріалами); спостереження за навчальною діяльністю та самостійною роботою у процесі вивчення фахових дисциплін; анкетування; тестування; аналіз усного та писемного контролю; самоаналіз та самоконтроль студентів.

Протягом дослідження було здійснено оцінку методичного забезпечення процесу формування соціокультурної компетентності у студентів під час вивчення спеціальних дисциплін. Для цього було зроблено такі кроки: вивчалися робочі програми зі спеціальних дисциплін Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу; проводилось опитування викладачів; проаналізовано посібники, які призначені для навчання майбутніх фармацевтів.

На основі результатів дослідження сформульовано таке: студенти не у повному обсязі ознайомлені з особливостями українського соціокуль-

турного простору; формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі вивчення фахових дисциплін виконується фрагментарно; саме викладачами іноземних мов, історії та культурології здійснюється формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів; наявні навчальні посібники не складають єдиного комплексу методичних матеріалів для поетапного формування всіх компонентів соціокультурної компетентності студентів у процесі навчання.

Шляхом анкетування було з'ясовано початковий рівень сформованості соціокультурної компетентності студентів. Таким чином, загальні результати експерименту показали, що рівень сформованості соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів не відповідає вимогам,

що висуваються сучасними стандартами. Лише 32% респондентів показали високий рівень, середній – 21%, решта 47% – низький (рис. 1).

Нами встановлено, що студенти вже володіють соціокультурною інформацією на відповідному рівні, а також мають певні знання про культуру інших країн (42%), культуру спілкування (54%); звичаї та традиції (46%); спосіб або стиль життя (38%); соціальне середовище (26%); норми поведінки (20%) (рис. 2).

Студенти коледжу, яким було запропоновано дати власне визначення духовної людини, характеризують її як людину моральну, милосердну, що вірить у Бога. У їхніх визначеннях простежується насамперед моральний аспект духовності. Тому, мабуть, недарма вони обрали цю професію.

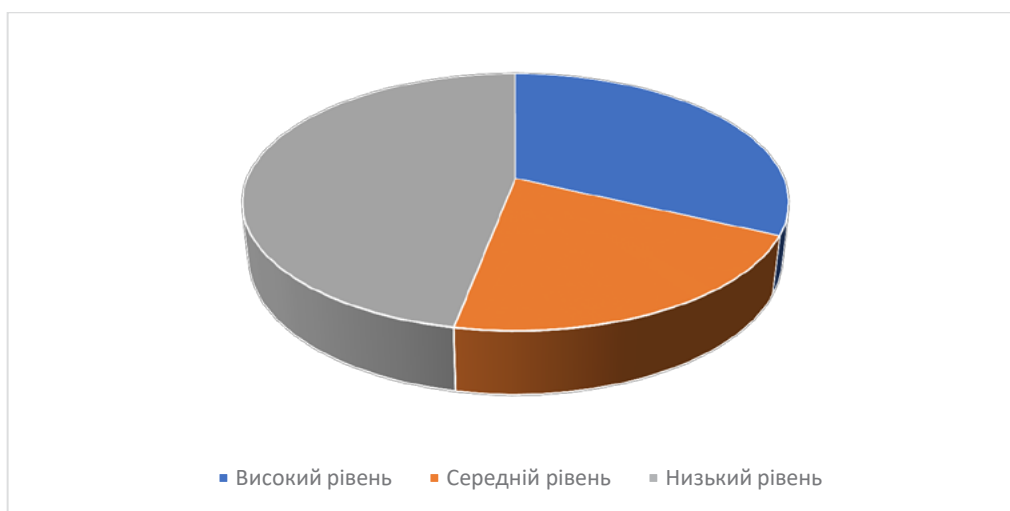


Рис. 1. Початковий рівень сформованості соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів

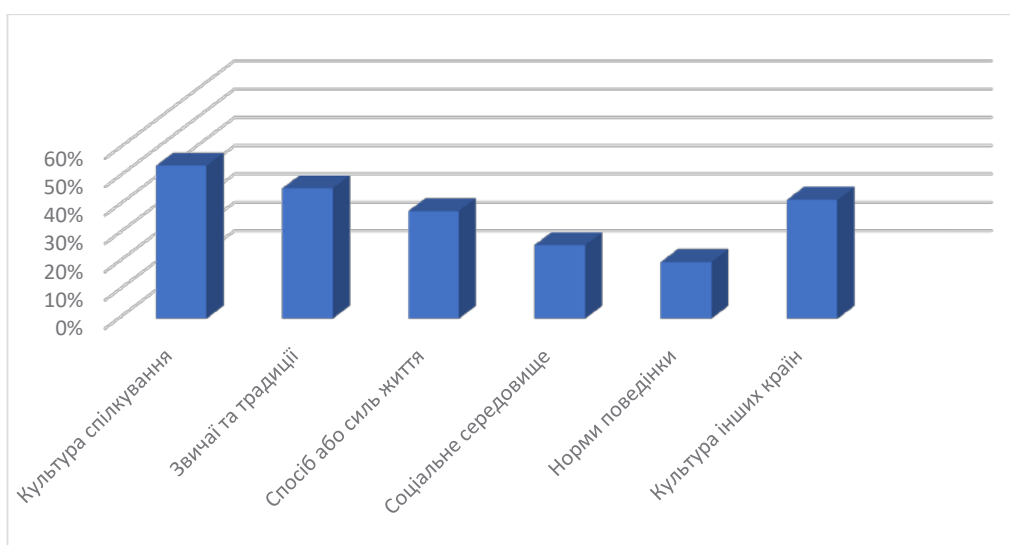


Рис. 2. Рівнева характеристика сформованості соціокультурної компетентності у студентів коледжу

Майбутні фармацевти не втрачають надії на те, що українське суспільство зможе поступово перебороти всі труднощі, Україна стане правовою, демократичною і соціальною державою, здобуде повагу у світі. Також вірять у перемогу добра над злом, чесності над підлістю. Віра студентів пов'язується із забезпеченням суспільних умов для своєї життєдіяльності, із можливостями власного самовираження в передбачуваному і безпечному соціумі.

Студенти спрямовують надію насамперед на професійне становлення. Вони сподіваються, що після закінчення навчального закладу будуть мати відповідну їхній освіті роботу, яка приноситиме і матеріальне, і моральне задоволення.

Об'єктами любові для студентів є життя у всій своїй різноманітності: сім'я, батьки, друзі. Слід зазначити, що половина студентів, які висловилися з цього приводу, об'єктами любові вважають батьків, яких вони ставлять на перше місце. Це є втішним фактом, бо ж лише з любові може народитися і самовіддана праця, й активна життєва позиція.

Діапазон дозвіллевих інтересів молоді дуже широкий, але в ньому переважають пасивно-споглядальні форми. Це пояснюється відсутністю у більшості молоді сформованої культури дозвілля, байдужим і некритичним ставленням молодих людей до використання свого вільного часу.

За результатами опитування слід констатувати, що вкрай незначною є частка тих молодих людей, які вільний час використовують на відвідування музеїв та театрів, загалом таких виявилось 18%.

Дозвілля як частина вільного часу залучає молодь своєю нерегламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати в ньому фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини молодих людей соціальні інститути дозвілля є основними джерелами соціально-культурної інтеграції й особистісної самореалізації. Однак усі ці переваги діяльності сфери дозвілля поки ще не стали надбанням, звичним атрибутом способу життя усієї молоді [6].

Отримані дані переконують, що у більшості молодих людей спостерігається невисокий рівень культурних потреб, що реалізуються, як правило, епізодично і непослідовно. Культурні потреби і запити здебільшого є найбільш простими та невибагливими, задоволення яких не потребує організаційних, інтелектуальних чи вольових зусиль. Матеріальна скрута, нестача коштів негативно позначаються на стані культури молодого покоління, зсувають культурні уподобання в бік спрощених за змістом і формою видів дозвілля. Проте не слід очікувати, що покращання матеріальної ситуації автоматично сприятиме підвищенню духовних характеристик молоді. Руйнацію духов-

них засад суспільного життя не можна подолати лише суто економічними методами. Варто згадати стосовно цієї проблеми твердження Ф.М. Достоєвського, який вважав, що «основні моральні скарби духу, в головній своїй сутності, не залежать від економічної сили» [2].

Всі 100% респондентів визнають значущість для сучасної людини національної культури. На запитання «Якщо так, то в чому її позитивне значення?» більшість відповісти не змогла. Це говорить про дуже слабку обізнаність із цінностями рідної культури, про невміння виділити її провідні риси.

Більш активно відповідали респонденти на запитання «Які народні свята Ви знаєте?» Тут називалися Івана Купала, Покрова, Трійця, Спас, Різдво, Великдень та інші. На запитання «Чи берете участь у їх святкуванні?» майже 100% відповіли: «Так». Пояснюючи цей феномен, можна порівняти засвоєння цінностей національної культури із засвоєнням українцями релігійних цінностей. Однією із характерних рис релігійності наших людей є обрядовітство [4].

Україна є багатонаціональною країною. І тому досить важливою є сформованість культури між-етнічних відносин. Етнокультурна і міжкультурна компетентність тісно пов'язані між собою. Ще С. Русова у свій час зазначала, що, навчаючись любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом із цим навчаємось шанувати й інших людей, що живуть поруч із нами, закладати з ними певні товариські зносини [7].

Вивчення стану сформованості соціокультурної компетентності студентів свідчить, що, як правило, вони мають достатні знання стосовно географії, клімату, державного устрою, економіки та сучасної молодіжної субкультури країн, мову яких вивчають. Щодо ж історичних подій, культурних явищ, особливостей світосприйняття, національних відмінностей різних народів знання студентів поверхові, застарілі, не відтворюють змін у сучасному світі, не відповідають сьогоденню. Ще гірший стан справ щодо знання сучасних представників культури та науки країн, мова яких вивчається: письменників, композиторів, політичних діячів, учених, які принесли світову славу своєму народові та своїй країні. Як правило, студенти не знають представників класичної літератури та живопису.

Ми вважаємо, що причиною цього є поширена практика супроводжувати вивчення країнознавчих тем фактологічним. В такому разі поза увагою викладача залишаються історичні події та культурні явища, їх вплив на розвиток нації та формування національної самосвідомості. Культура постає як перелік дат, набір пам'ятників та знаменитих імен, тоді як вона покликана впливати на душі та почуття студен-

тів, формувати їх внутрішній світ, виховувати почуття прекрасного, сприяти залученню до сприйняття кращих витворів світового мистецтва. Узагальнення знань студентів у сфері іншомовної культури, бесіди з викладачами, анкетування свідчать, що більшість із них заглиблюють тих, хто вивчає мову, у світ культурних стереотипів.

Аналізуючи студентські анкети та власні спостереження впродовж багаторічної педагогічної діяльності, до факторів, які блокують взаємодію та взаєморозуміння дійових осіб у процесі спілкування з представниками іншої культури, нами віднесені існуючі стереотипи; безпідставні негативні установки, забобони, упередження; некритичне засвоєння стандартизованих суджень. Отримані результати дозволили дійти висновку, що у процесі формування соціокультурної компетентності у студентів сформовані навички загалом на середньому рівні.

Негативні стереотипи тієї чи іншої нації блокують взаємодію, заважають діалогу, входять до фіксованої установки, створюють негативний настрій на сприйняття нової культури, призводять до афективних чи негативних реакцій, до виникнення психологічних бар'єрів, неприйняття чужої культури. Все це може бути причиною небажання вивчати історичні події та культурні явища, їх вплив на розвиток нації [1].

Ми вважаємо, що причинами низького рівня сформованості соціокультурної компетентності у студентів у процесі навчання є відсутність конкретної методики комплексного формування всіх її компонентів, навчально-методичного комплексу для поетапного формування компонентів соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів. Майже п'ята частина студентів не може реалізувати свої комунікативні інтенції відповідно до вимог міжкультурної комунікації в іншомовному соціокультурному середовищі у зв'язку з тим, що

педагогами не розроблено систему методичних заходів, спрямованих на вирішення цієї проблеми. Зазначені причини зумовлюють необхідність створення методичної технології формування соціокультурної компетентності [3, 5, 9].

Висновки. Об'єктивною потребою сучасної освіти є пошук оптимальних шляхів організації навчально-виховного процесу та раціональних складників змісту навчання і його структури.

Без знань соціокультурного фону неможливо сформувати комунікативну компетенцію навіть у обмежених рамках. Тільки культура у різних її проявах сприяє формуванню особистості.

Проведений педагогічний експеримент засвідчив, що формування у майбутніх фармацевтів соціокультурної компетентності в читанні англійських культурологічних текстів не тільки підвищує якісний рівень сформованості комунікативних умінь і навичок студентів, а й посилює мотивацію навчання, активізує самостійну роботу, спонукає їх до самоаналізу, самооцінки та самовдосконалення, створює умови для розвитку позитивного світосприйняття.

Отже, формування у студентів соціокультурного компоненту передбачає не лише знайомство з історією, традиціями, звичками країни, мова якої вивчається. Насамперед воно повинно давати знання, які можуть стати у пригоді безпосередньо у ситуаціях спілкування. Таким чином, соціокультурна компетентність повинна виступати як мета і результат підготовки майбутніх фармацевтів до соціокультурної взаємодії у світі та суспільстві. Вищевикладене дозволяє дійти висновку, що однією з головних цілей вивчення іноземної мови, історії, культурології у закладах вищої освіти має стати формування соціокультурної компетентності, яка допоможе майбутнім фахівцям зайняти у суспільстві те місце, яке найповніше відповідає їхнім потребам та можливостям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришкова Р.О. Проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх спеціалістів у процесі навчання професійної іноземної мови. *Наук. вісн. Ужгородського національного ун-ту. Ужгород: УжНУ, 2004. Вип. 7. С. 50–53.*
2. М. Гус Ідеї та образи Достоевського: навч. посіб. М.: Вища школа, 2003. 374 с.
3. Игнатова И.Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Випуск 13. Харків, 2008. С. 54–61.*
4. Колеса Ф. Релігія в духовному житті українського народу. Київ. 1994.
5. Кушнір І.М. Соціокультурна компетентність у структурі компетентнісної моделі міжкультурної мовної особистості іноземного студента. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Випуск 15. Харків, 2008. С. 73.*
6. Морозова Л.П. Аспекти формування ціннісного світу сучасної молоді. *Україна молода. 2007. № 19.*
7. Проскура О. Софія Русова. *Педагогічна думка. 2006. № 1. 16–17 с.*
8. Усик О.Ф. Формування соціокультурної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Нова педагогічна думка. 2009. № 4. С. 41–49.*
9. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики. *Рус. яз. за рубежом. 2000. № 5. С. 14–20.*

REFERENCES

1. Hryshkova R.O. (2007) Problemy formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh spetsialitiv u protsesi navchannia profesiinoi inozemnoi movy [Formation problems in future specialists of socio-cultural competence in the process of learning a professional foreign language]. *Scientific bulletin of Uzhhorod National University*: vol. 7, pp. 50–53.
2. Hus M. (2003) *Idei ta obrazy Dostoyevskoho* [Ideas and images of Dostoevsky]. Moscow: High school. (in Russian)
3. Ihnatova I.B. (2008) Struktura yazykovoї lichnosti v lindhvodydaktycheskom aspekte [Linguistic personality structure in the linguodidactic aspect]. *Teaching languages in higher educational establishments nowadays. Cross-cultural links*: vol. 13, pp. 54-61.
4. Kolesa F. (1994) *Relihiia v dukhovnomu zhytti ukrainskoho narodu* [Religion in the spiritual life of the Ukrainian people]. Kyiv. (in Ukrainian)
5. Kushnir I.M. (2008) Sotsiokulturna kompetentnist u strukturi kompetentnisnoi modeli mizhkulturnoi movnoi osobystosti inozemnoho studenta [Socio-cultural competence in the structure of the competence model of the intercultural language personality of a foreign student]. *Teaching languages in higher educational establishments nowadays. Cross-cultural links*: vol. 15, pp. 73.
6. Morozova L.P. (2007) Aspekty formuvannia tsinnisnoho svitu suchasnoi molodi [Formation aspects of the value world of modern youth]. *Young Ukraine*: vol. 19.
7. Proskura O. (2006) Sofiia Rusova [Sofia Rusova]. *Pedagogical thought*: vol. 1, pp. 16-17.
8. Usyk O.F. (2009) Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv u protsesi navchannia humanitarnykh dystsyplin [Formation of socio-cultural competence of future teachers in the study of humanities]. *New pedagogical thought*: vol. 4, pp. 41–49.
9. Shchukin A.N. (2000) Kompetentsiia ili kompetentnost: Vzgliad metodista na aktualnuiu problemu lingvodidaktiki [Capacity or competence: Methodist's view on the current problem of linguodidactics]. *Russian language from abroad*: vol. 5, pp. 14–20.

УДК 015.3: 159.9

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-25>

ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЦІЛЬОВОЮ АУДИТОРІЄЮ АТРИБУТІВ БРЕНДУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ВИШУ

Юник І. Д.

кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-5594-8470

idyunyk@gmail.com

Ключові слова: *бренд
викладача, сенсорний реєстр,
короткострокова пам'ять,
довгострокова пам'ять,
лояльність цільової аудиторії.*

У статті висвітлено специфіку запам'ятовування цільовою аудиторією атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, до яких віднесено прізвище, ім'я, по батькові фахівця або використаний ним псевдонім, конструкти його габітарного іміджу та індивідуальний стиль бренд-комунікації. Диференційовано негативний полюс модальності відкладеного попиту на бренд-пропозицію у сфері бізнесу і традиційність вияву означеного явища у сфері вищої освіти як одного з факторів формування довгострокової лояльності до бренд-пропозиції науково-педагогічного працівника. Обґрунтовано доцільність семантичного ототожнення понять «впізнаваність атрибутів бренду» і «поінформованість про атрибути бренду» та ієрархічно-семантичну зверхність над ними поняття «обізнаність в атрибутах бренду», яке передбачає наявність у цільової аудиторії не мінімального, а саме достатнього обсягу інформації про бренд для прийняття бренд-орієнтованого рішення в умовах висококонкурентного освітньо-наукового середовища. З'ясовано причини та специфіку прямої кореляції обізнаності цільової аудиторії в атрибутах бренду фахівця та ступеня лояльності певного сегменту цільової аудиторії до нього. Проаналізовано алгоритм запам'ятовування ознак атрибутів бренду науково-педагогічного працівника вишу представниками його цільової аудиторії на основі вихідних положень теорії трикомпонентної структури пам'яті особистості. Аргументовано «параболічний» вплив інтенсифікації інформаційного потоку у бренд-комунікації на ефективність прийняття цільовою аудиторією рішень щодо взаємодії із брендом науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Доведено, що прийняття представниками цільової аудиторії щонайменше одного схвального рішення на користь бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти оптимізує локалізаційний аспект функціонування їх довгострокової пам'яті, сприяючи структурно-хронологічній компресії процесу прийняття повторного аналогічного рішення. Наголошено на деструктивному впливі денотативних і конотативних викривлень інформації про бренд науково-педагогічного працівника вишу на впевненість цільової аудиторії у достовірності ознак атрибутів цього бренду.

REMEMBERING OF THE ATTRIBUTES OF UNIVERSITY PROFESSOR'S BRAND BY TARGET AUDIENCE

Yunyk I. D.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student at the Department
of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting
National Pedagogical Dragomanov University
Pyrogoва str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5594-8470
idyunyk@gmail.com*

Key words: *university professor's brand, sensory register, short-term memory, long-term memory, loyalty of target audience.*

The specifics of memorizing by target audience the attributes of the university professor's brand is shown in the article. The attributes of the specialist brand include last name, first name, patronymic of the specialist or the pseudonym used by him, constructs of his habitual image and individual style of brand communication. The author differentiates the negative pole of modality of deferred demand for the brand offer in the field of business and the traditionality of manifestation of this phenomenon in the field of higher education as one of the factors of formation of the long-term loyalty to the brand proposal. The expediency of semantic identification of the concepts "recognizability of brand attributes" and "awareness of brand attributes" is substantiated. The author also substantiated the hierarchical-semantic superiority of "brand awareness" over these concepts, because it involves the possession of not a minimum, but a sufficient amount of information about the brand to make a brand-oriented decision in a highly competitive educational and scientific environment. The reasons and specifics of the direct correlation of the target audience's awareness in the attributes of university professor's brand and the degree of loyalty of a certain segment of the target audience to it are clarified. The algorithm of memorizing the attributes of university professor's brand by the representatives of its target audience is analyzed on the basis of initial provisions of the theory of three-component structure of personality memory. The "parabolic" influence of intensification of information flow in brand communication on the efficiency of decision-making by the target audience on interaction with the university professor's brand is argued in the article. It is proved that the adoption of at least one positive decision in favor of the university professor's brand optimizes the localization aspect of the functioning of target audience's long-term memory, contributing to the structural and chronological compression of the process of making a similar decision. Emphasis is placed on the destructive influence of denotative and connotative distortions of information about the university professor's brand on the confidence of target audience in the reliability of this brand attributes.

Постановка проблеми. Пріоритетною метою формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є отримання ним закономірних конкурентних переваг на «внутрішньо-вищівському», національному та міжнародному рівнях, що закономірно актуалізує потребу в безпомилковій ідентифікації особистісно-професійного образу фахівця цільовою аудиторією та його чіткої диференціації з-поміж інших персональних брендів. Обидва вищеозначені процеси відбуваються шляхом зіставлення представниками цільової аудиторії власних ціннісно-мотива-

ційних конструктів з аналогічними конструктами бренду фахівця вишу, презентованими за допомогою його унікальних атрибутів. Саме тому особливої актуальності набуває віднайдення ефективних засобів досягнення не тільки впізнаваності цільовою аудиторією атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, а й комплексної обізнаності в них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування персонального бренду викладено в наукових розвідках Д. Аакера, О. Кужилевої, Е. Фарр, А. Щербака та інших.

Диференціація атрибутів бренду та специфіка їх цілеспрямованої презентації цільовій аудиторії були предметом спеціальних наукових досліджень D. Hassay, M. Mourali, S. van Osselaer, F. Pons, Ratneshwarb, L. Warlora, Z. Yang та інших. Інноваційні дослідження теоретико-методологічних і практичних аспектів запам'ятовування інформації належать Р. Аткинсону, О. Брокерту, N. Barr, J. Cheyne, H. Eichenbaum, J. Fugelsang, D. Koehler, G. Pennycook та іншим. Водночас поза увагою науковців залишилися питання щодо запам'ятовування атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, які складають основу впізнаваності особистісно-професійного образу фахівця цільовою аудиторією.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки запам'ятовування атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти цільовою аудиторією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Первинним об'єктом сприймання у бренд-комунікації науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти з цільовою аудиторією постають притаманні тільки йому атрибути (Brand Attributes). У вузькому значенні під ними слід розуміти назву бренду (прізвище, ім'я та по батькові фахівця або використаний ним псевдонім), логотип бренду (конструкти габітарного іміджу фахівця, презентовані в онлайн- або офлайн-форматі) та індивідуальний стиль комунікації з цільовою аудиторією як свідчення рівня знань, умінь і навичок носія бренду, тоді як у широкому значенні атрибути бренду науково-педагогічного працівника вищу являють собою рекламні повідомлення, медіастратегії, канали дистрибуції тощо. Шляхом ідентифікації складу функціональних або емоційних асоціативних рядів атрибути бренду фахівця закріплюють його образ у пам'яті представників цільової аудиторії (передусім абітурієнтів), завдяки чому виступають одним із найпріоритетніших факторів впливу на прийняття рішення щодо його вибору/відхилення або формування відкладеного попиту – наміру представників цільової аудиторії скористатися бренд-пропозицією через певний проміжок часу через неможливість зробити це одразу [8, с. 150; 14, с. 27–28, 59–60, 71; 17, с. 81–82].

У бізнес-середовищі відкладений попит зазвичай ототожнюється із невпевненістю представників цільової аудиторії щодо максимальної релевантності бренд-пропозиції їх запитам, тоді як у сфері вищої освіти означене явище є свідченням хронологічного переносу схвального рішення (до появи оптимальних умов для його реалізації), тому не наділяється негативним полюсом модальності. Прикладом відкладеного попиту цільової аудиторії на бренд-пропозицію викладача вишу

слугують процесуально пролонговані рішення студентів через декілька років обрати фахівця науковим керівником випускної кваліфікаційної роботи, відкладені рішення колег по кафедрі після завершення поточного проекту запросити носія бренду до співпраці тощо.

Формування бренду науково-педагогічного працівника вишу, як і будь-якого іншого персонального бренду, відбувається в умовах висококонкурентного середовища, чим пояснюється висока кількість асоціативних операцій як з боку носія бренду, так і з боку його цільової аудиторії в ході здійснення бренд-комунікації. Комплекс асоціацій, які виникають у свідомості цільової аудиторії відносно атрибутів бренду фахівця, наділяє його символічним капіталом, тому надважливим завданням видається ідентифікація складу асоціативних рядів, в яких закріплюється образ бренду, а також їх ієрархічного рівня відносно інших асоціативних рядів. Асоціації бренду виражаються у формі різноманітних психічних явищ і станів – комплексу відчуттів особистості, емоційних станів та ментальних конструкцій (уявлень, суджень, позицій, намірів тощо) [14, с. 46, 75].

Сприймання атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти відбувається з актуалізацією асоціативного ряду, в якому знаходить своє відображення інформація про носія бренду – напрями його професійної самореалізації, домінуючі риси характеру та темпераменту, ціннісні й світоглядні орієнтації, соціальний статус тощо. Саме розумінням асоціацій як закономірних зв'язків зафіксованих у пам'яті подій, фактів, предметів чи явищ породжена необхідність поглибленого аналізу специфіки функціонування пам'яті, оскільки ефективне формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти можливе тільки за умови якісного оволодіння цільовою аудиторією інформацією про нього.

У сучасній науковій літературі, присвяченій питанням ефективного донесення до цільової аудиторії інформації про бренд, простежується термінологічна заплутаність відносно понять «впізнаваність атрибутів бренду», «поінформованість про атрибути бренду», «обізнаність в атрибутах бренду» та «brand awareness», які упереджено синонімізують. Поняття «впізнаваність атрибутів бренду» та «поінформованість про атрибути бренду» можуть виступати в ролі взаємозамінних, адже відзначаються семантичною близькістю – обидва позначають наявність у цільової аудиторії відносно невеликої за обсягом інформації щодо існування бренду. На думку Д. Аакера, S. van Osselaer, S. Ratneshwarb, L. Warlora та низки інших дослідників, під впізнаваністю бренду фахівця доцільно розуміти здатність представ-

ників цільової аудиторії безпомилково ідентифікувати його при сприйманні основних зовнішніх атрибутів: елементів габітарного іміджу, презентованого цільовій аудиторії в онлайн- та офлайн-режимі, прізвища, імені та по батькові фахівця або використаного ним псевдоніму, а також унікальної особистісно-професійної інформації ідентифікувального характеру щодо посади носія бренду в закладі вищої освіти, участі у відомих широкому колу осіб проєктах, назв його наукових праць тощо [1, с. 377–378; 19, с. 34, 43].

На відміну від сфери бізнесу, де впізнаваність бренду зазвичай виступає результатом довготривалої цілеспрямованої діяльності щодо популяризації у соціумі провідних атрибутів бренду засобами реклами, для сфери вищої освіти характерне здобуття науково-педагогічним працівником вишу впізнаваності цільовою аудиторією внаслідок здійснення професійної діяльності: впізнаваність викладача студентською аудиторією забезпечується проведенням навчальних занять, впізнаваність викладацькою аудиторією – спільною участю в науковій, методичній та інших сферах діяльності кафедри та/або вишу тощо. При цьому слід зазначити, що впізнаваність бренду фахівця закладу вищої освіти є обов'язковим, однак не єдиним індикатором його визнаності та затребуваності цільовою аудиторією.

Ієрархічно вищим серед означених «індикаторів» постає обізнаність в атрибутах бренду, котра трактується як здатність представників цільової аудиторії не тільки впізнати бренд фахівця при пред'явленні одного з його атрибутів, а й згадати в достатньому обсязі інформацію про нього за умови пред'явлення опосередкованих стимулів (наприклад, у разі виникнення усвідомленої або неусвідомленої потреби). Основними параметрами обізнаності в атрибутах бренду є його «ширина» (комплекс сфер діяльності, ситуацій і контекстів, в межах яких відбувається згадування інформації про бренд) і «глибина» (легкість та ймовірність пригадування цільовою аудиторією інформації про бренд). Мірилом обізнаності цільової аудиторії в атрибутах бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є її кількісна характеристика, яка уможливує визначення «ступеня обізнаності цільової аудиторії в атрибутах бренду», «ступеня сприймання цільовою аудиторією бренду», «ступеня ставлення цільової аудиторії до бренду», «ступеня лояльності певного сегменту цільової аудиторії до бренду» тощо. «Ступінь обізнаності цільової аудиторії в атрибутах бренду» детермінується відношенням кількості представників цільової аудиторії, які знають про його існування, до кількісного показника всієї цільової аудиторії, якій релевантна бренд-пропозиція фахівця. «Ступінь сприймання цільовою

аудиторією бренду» визначається через відношення кількості представників цільової аудиторії з позитивними асоціаціями щодо бренду науково-педагогічного працівника вишу до кількості представників цільової аудиторії, які знають про його існування. «Ступінь ставлення цільової аудиторії до бренду» обчислюється через зіставлення кількісного складу цільової аудиторії з позитивним ставленням до нього та кількості представників цільової аудиторії, поінформованих про його існування. «Ступінь лояльності певного сегменту цільової аудиторії до бренду» детермінується відношенням кількості лояльних до нього представників певного сегменту цільової аудиторії серед всіх, хто відзначається позитивним ставленням до нього [1, с. 26–33; 12, с. 253].

Впізнаваність цільовою аудиторією атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти забезпечує прийняття бренд-орієнтованого рішення лише за умови досягнення незаперечної монополії бренд-пропозиції на ринку надання освітньо-наукових послуг, що для висококонкурентної сфери вищої освіти є вкрай малоюмовірним. Означена теза багаторазово обґрунтовується у дослідженнях Д. Аакера та Е. Фарра, де доведено обернену кореляційну залежність між силою бренду та рівнем його спонтанної пригадуваності: бренд з низьким рівнем спонтанної пригадуваності атрибутів цільовою аудиторією відноситься до категорії слабких навіть за умови досягнення високого рівня впізнаваності власних атрибутів з підказкою [1, с. 30–33; 12, с. 254].

Думка щодо необхідності здобуття брендом науково-педагогічного працівника вишу всебічної обізнаності цільової аудиторії в його атрибутах актуалізує необхідність висвітлення закономірностей сприймання інформації про бренд фахівця, її запам'ятовування та прийняття на її основі схвальних бренд-орієнтованих рішень. Усвідомлення таких закономірностей уможливує розроблення носієм бренду ефективних технологій цілеспрямованого донесення бренд-інформації до цільової аудиторії для формування у свідомості її представників стійкого особистісно-професійного образу фахівця з мінімізацією як денотативних, так і конотативних інформаційних викривлень. Такі інформаційні викривлення здатні суттєво знизити впевненість цільової аудиторії у конкурентоздатності бренд-пропозиції фахівця, оскільки ставлять під сумнів достовірність характеристик атрибутів створеного в уяві образу бренду.

Згідно з вихідними положеннями теорії трикомпонентної структури пам'яті особистості, складниками пам'яті учасників бренд-комунікації постають сенсорний реєстр, короткострокова та довгострокова пам'ять [2, с. 54–77; 4, с. 15; 6, с. 7–11; 10, с. 13–15; 11, с. 3–4; 13, с. 245–252].

Функціональне призначення сенсорного регістру – рецепторне сприймання інформації та її нетривале (протягом 200–400 мс) утримання в незмінній формі після зникнення впливу ознак атрибутів бренду науково-педагогічного працівника вишу. За час перебування інформації в сенсорному регістрі вона перевіряється на релевантність «установці», після чого нерозпізнана та небажана її частина відфільтровується в «буфер» (відхиляється), а релевантна «установці» інформація переноситься до короткострокової пам'яті (у виняткових випадках – одразу до довгострокової) [2, с. 79–80; 9, с. 66–69; 13, с. 18–26].

На жаль, вищеописаний алгоритм відбору релевантної інформації враховується у брендингу лише частково. З одного боку, теза про необхідність одночасного впливу одразу на декілька рецепторів цільової аудиторії в ході бренд-комунікації вже набула достатнього поширення. З іншого боку, в теорії комунікаційного менеджменту «релевантна» інформація, яка подолала «бар'єр сприймання» і потрапила до короткострокової пам'яті, не опинившись у «буфері», автоматично розглядається як достатня причина для появи у цільової аудиторії обізнаності в атрибутах бренду, хоча її достатньо лише для прийняття «імпульсивних» рішень щодо вибору бренду, до яких не відносяться рішення щодо вибору бренду у сфері вищої освіти [8, с. 153].

«Проміжним» компонентом структури пам'яті учасників бренд-комунікації постає короткострокова пам'ять, яка забезпечує функціонування одразу двох потоків інформації – вхідного і вихідного. Вхідний потік передбачає паралельну та/або послідовну обробку перенесеної із сенсорного регістру інформації щодо атрибутів бренду науково-педагогічного працівника вишу. Якщо означена інформація кількісно не перевищує обсяг короткострокової пам'яті, легко розпізнається та має достатньо високий ступінь диференційованості – вона обробляється паралельно, тоді як складна і велика за обсягом інформація підлягає послідовній обробці, при якій локальні ознаки атрибутів бренду опрацьовуються після глобальних. Тривалість перебування інформації в короткостроковій пам'яті прямо пропорційна ефективності її запам'ятовування завдяки більш ретельному кодуванню, чим пояснюється позитивний мнемічний ефект від невідкладного повторення новосприйнятої інформації з поступовим збільшенням інтервалів між наступними повтореннями [2, с. 29–46, 82–87; 3, с. 81–86; 4, с. 5–15; 6, с. 7–11; 7, с. 4–5; 9, с. 91; 10, с. 6–9; 11, с. 16–23; 13, с. 26–37, 252].

Основною детермінантою функціонування вихідного потоку інформації у короткостроковій пам'яті учасників бренд-комунікації виступає

завадостійкість – властивість особистості, яка забезпечує ефективне відтворення ознак атрибутів бренду у звичних та емоціогенних умовах без активізації резервних ресурсів організму. У свою чергу, до основних факторів формування завадостійкості учасників бренд-комунікації доцільно віднести індивідуальний рівень їх емоційної реактивності, властивості нервової системи (силу, врівноваженість, рухливість), рівень розвитку інтелекту, інтенсивність дії стресорів, а також складність призначеної для відтворення інформації про атрибути бренду тощо [15, с. 56].

Довгострокова пам'ять учасників бренд-комунікації не має чітких обмежень в обсязі та призначена для довготривалого зберігання у формі семантичних понять інформації, яка підлягає репрезентації для відтворення запам'ятованих ознак атрибутів бренду науково-педагогічного працівника вишу або розпізнання та кодування новосприйнятих ознак атрибутів бренду фахівця. Ефективність такої репрезентації залежить як від специфіки кодування означених семантичних понять, так і від локалізації необхідних слідів у довгостроковій пам'яті учасників бренд-комунікації – у разі високої релевантності інформаційного запиту відповідному семантичному поняттю останнє підлягає максимально швидкій репрезентації. Означена закономірність має неабияке значення для брендингу науково-педагогічного працівника, адже досягнення щонайменше одного схвального рішення на користь бренду з боку представника його цільової аудиторії значно спрощує і пришвидшує прийняття ним повторного аналогічного рішення. Натомість, активація помилкових кодів деструктивно впливає на мнемічну діяльність представників цільової аудиторії бренду фахівця вишу, сповільнюючи процеси в їх сенсорному регістрі та короткостроковій пам'яті. Саме з цієї причини пригадування ними навіть основних атрибутів бренду науково-педагогічного працівника (його прізвища, імені, по батькові, використаного ним псевдоніму, конструктивів габітарного іміджу або індивідуального стилю комунікації) викликає ускладнення, оскільки сформовані у довгостроковій пам'яті сліди недостатньо релевантні відповідним інформаційним запитам) [2, с. 102; 4, с. 14–16; 13, с. 194–195; 14, с. 53].

Для сфери вищої освіти характерне упереджене нехтування інструментарієм самопрезентації науково-педагогічним працівником вишу власних чеснот цільовій аудиторії, що закономірно актуалізує необхідність встановлення оптимального обсягу призначеної для самопрезентації інформації про атрибути бренду фахівця, якого буде достатньо для здобуття лояльності до цього бренду. Науковими дослідженнями в галузі пси-

хології, маркетингу та менеджменту доведено, що інтенсифікація інформаційного потоку у бренд-комунікації має «параболічний» вплив на ефективність прийняття цільовою аудиторією рішень щодо взаємодії з брендом науково-педагогічного працівника: спочатку зростання обсягу інформації про бренд виступає стимулюючим фактором, однак після досягнення точки екстремуму надмірне інформування про атрибути бренду збільшує обсяг часу, який потрібен для аналізу новоприйнятої інформації про бренд фахівця і прийняття на її основі рішення відносно релевантності бренд-пропозиції запитові представника цільової аудиторії [5, с. 482; 14, с. 52–54; 18, с. 549].

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

1. Ефективність формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти залежить як від модальної оцінки атрибутів бренду фахівця, так і від швидкості та якості їх запам'ятовування цільовою аудиторією.

2. Поняття «впізнаваність атрибутів бренду» та «поінформованість про атрибути бренду» є семантично взаємозамінними, позначаючи наявність у цільової аудиторії невеликої за обсягом інформації про існування бренду, тоді як поняття «обізнаність в атрибутах бренду» є ієрархічно вищим від вищезначених і передбачає наявність

у цільової аудиторії достатнього обсягу інформації про бренд для прийняття бренд-орієнтованого рішення в умовах висококонкурентного освітньо-наукового середовища.

3. Запам'ятовування ознак атрибутів бренду науково-педагогічного працівника вищу представниками його цільової аудиторії відбувається завдяки злагодженій роботі всіх складників пам'яті – сенсорного реєстру, короткострокової та довгострокової пам'яті.

4. Поява денотативних та/або конотативних інформаційних викривлень знижує впевненість представників цільової аудиторії у достовірності ознак атрибутів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

5. Прийняття представниками цільової аудиторії щонайменше одного схвального рішення на користь бренду науково-педагогічного працівника вищу оптимізує локалізаційний аспект функціонування їх довгострокової пам'яті, спрощуючи і пришвидшуючи процес прийняття ними повторного аналогічного рішення.

6. Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі вбачаються у ретельному вивченні специфіки управління застосуванням видів та властивостей уваги у процесі сприймання цільовою аудиторією інформації про бренд науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аакер Д. Создание сильных брендов. 2-е изд. Пер. с англ. С.А. Старова, Д.Д. Волкова, Л.Д. Загорского. Москва : Издательский дом Гребенникова, 2008. 440 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова; пер. с англ. Москва : Прогресс, 1980. 528 с.
3. Брокерт О.Р. Методичні аспекти інтерференції та її диференціація в іншомовному говорінні. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання*. Київ, 2012. Вип. 45. С. 81–86.
4. Егорова Э.Н. Особенности интерференции на различных функциональных уровнях мнемической системы : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харьков, 1990. 16 с.
5. Іваницька О.В., Смирнов С.А., Біловус О.С. Вплив інформаційного середовища на прийняття рішень економічних суб'єктів: рефлексивний підхід. *Економічний вісник НТУУ «КПІ»: збірник наукових праць*. 2017. № 14. С. 476–482.
6. Кисіль С.Г. Продуктивність КЧП у зв'язку з типологічними властивостями нервової системи людини : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 1994. 18 с.
7. Кондратьева О.Ж. Роль КВП в механизме зрительного поиска : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.02. Москва, 1986. 23 с.
8. Кужилева О.В. Створення бренду з використанням запитів та уподобань споживачів. *Економічний вісник Донбасу*. 2011. № 3 (25). С. 149–153.
9. Лёзер Ф. Тренировка памяти / под ред. Н. К. Корсаковой. Пер. с нем. К. М. Шоломия. Москва : Мир, 1979. 167 с.
10. Маринов С.А. Скорость обработки информации как функция объёма КВП: проверка нейрофизиологической модели в психологических опытах : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.02. Москва, 1988. 17 с.
11. Москаленко И.В. Извлечение информации из КВП: модель с нейрофизиологическими параметрами : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.02. Москва, 1989. 28 с.
12. Фарр Э. Как реклама создает капитал бренда. *Роль рекламы в создании сильных брендов* / под ред. Д. Ф. Джоунс. Москва, 2005. С. 252–270.
13. Хофман И. Активная память. Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти / общ. ред. и предисл. Б. М. Величковского, Н. К. Корсаковой. Пер. с нем. К. М. Шоломия. Москва : Прогресс, 1986. 312 с.

14. Шербак А.А. Бренд как элемент социальной идентичности личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2015. 177 с.
15. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія. Київ : ДАККіМ, 2009. 340 с.
16. Eichenbaum H. Learning and memory. New York. London : W.W. Norton Company, 2008. 438 p.
17. Mourali M., Yang Z., Pons F., Hassay D. Consumer power and choice deferral: The role of anticipated regret. *International Journal of Research in Marketing*. 2018. Vol. 35, No 1. P. 81–99.
18. Pennycook G., Cheyne J.A., Barr N., Koehler D.J., Fugelsang J. A. On the reception and detection of pseudo-profound bullshit. *Judgment and Decision Making*. 2015. Vol. 10, No 6. P. 549–563.
19. Warlopa L., Ratneshwarb S., van Osselaer S. M. J. Distinctive brand cues and memory for product consumption experiences. *International Journal of Research in Marketing*. March, 2005. Vol. 22. P. 27–44.

REFERENCES

1. Aaker, D. (2008). *Sozdanie sil'nykh brendov* [Building the strong brands]. 2nd ed. Translated from English by S.A. Starova, D.D. Volkova, L.D. Zagorskogo. Moskva : Izdatel'skii dom Grebennikova. 440 p. [in Russian].
2. Atkinson, R. (1980). *Chelovecheskaya pamyat' i protsess obucheniya* [Human memory and learning process] / eds. Yu. M. Zabrodina, B. F. Lomova. Translated from English. Moskva : Progress. 528 p. [in Russian].
3. Brokert, O.R. (2012). Metodichni aspekty interferentsii ta yii dyferentsiatsiia v inshomovnomu hovorinni [The methodological aspects of interference and its differentiation in foreign language speaking]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity i vykhovannia*, 45, 81–86 [in Ukrainian].
4. Egorova, E.N. (1990). The features of interference at various functional levels of the mnemonic system. Abstract of Thesis, PhD (Psychological sciences). Khar'kov. 16 p. [in Russian].
5. Ivanytska, O.V., Smyrnov, S.A., Bilovus, O.S. (2017). Vplyv informatsiinoho seredovyscha na pryiniattia rishen ekonomichnykh subiektiv: refleksyvnyi pidhid [The influence of the information environment on the decision-making of economic entities: a reflective approach]. *Ekonomichniy visnyk NTUU "KPI" : zbirnyk naukovykh prats*, 14, 476–482 [in Ukrainian].
6. Kysil, S.H. (1994). The KCHP performance due to the typological properties of the human nervous system. Abstract of Thesis, PhD (Psychological sciences). Kyiv. 18 p. [in Ukrainian].
7. Kondrat'eva, O.Zh. (1986). Role of KVP in the mechanism of visual search. Abstract of Thesis, PhD (Psychological sciences). Moskva. 23 p. [in Russian].
8. Kuzhylieva, O.V. (2011). Stvorennia brendu z vykorustanniam zapytiv ta upodoban spozhyvachiv [Creating a brand using consumer inquiries and preferences]. *Ekonomichniy visnyk Donbasu*, 3(25), 149–153 [in Ukrainian].
9. Lezer, F. (1979). *Trenirovka pamyati* [The memory training] / ed. N. K. Korsakovi. Translated from German by K. M. Sholomiya. Moskva : Mir. 167 p. [in Russian].
10. Marinov, S.A. (1988). Information processing speed as a function of CEP volume: verification of the neurophysiological model in psychological experiments. Abstract of Thesis, PhD (Psychological sciences). Moskva. 17 p. [in Russian].
11. Moskalenko, I.V. (1989). Extracting information from KVP: a model with neurophysiological parameters. Abstract of Thesis, PhD (Psychological sciences). Moskva. 28 p. [in Russian].
12. Farr, E. (2005). Kak reklama sozdaet kapital brenda [How advertising builds brand equity]. In: D.F. Dzhounc, ed. *Rol' reklamy v sozdanii sil'nykh brendov*. Moskva. 252–270 [in Russian].
13. Khofman, I. (1986). *Aktivnaya pamyat'*. *Eksperymental'nye issledovaniya i teorii chelovecheskoi pamyati* [The active memory. The experimental research and theories of human memory] / eds. Velichkovskogo B. M., N. K. Korsakovi. Translated from German by K.M. Sholomiya. Moskva : Progress. 312 p. [in Russian].
14. Shcherbak, A.A. (2015). Brand as an element of a person's social identity. Thesis, PhD (Psychological sciences). Moskva. 177 p. [in Russian].
15. Yunyk, D.H. (2009). *Vykonavska nadiinist muzykantiv: zmist, structura i metodyka formuvannia* [Performing musicians reliability: content, structure and methods of forming]. Kyiv : DAKKIM. 340 p. [in Ukrainian].
16. Eichenbaum, H. (2008). *Learning and memory*. New York. London : W. W. Norton Company. 438 p. [in English].
17. Mourali, M., Yang, Z., Pons, F., Hassay, D. (2018). Consumer power and choice deferral: The role of anticipated regret. *International Journal of Research in Marketing*, 35(1), 81–99 [in English].
18. Pennycook, G., Cheyne, J. A., Barr, N., Koehler, D. J., Fugelsang, J. A. (2015). On the reception and detection of pseudo-profound bullshit. *Judgment and Decision Making*, 10(6), 549–563 [in English].
19. Warlopa, L., Ratneshwarb, S., van Osselaer, S. M. J. (2005). Distinctive brand cues and memory for product consumption experiences. *International Journal of Research in Marketing*, 22, 27–44 [in English].

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

UDC 378.147: 81'373

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-26>

DEVELOPING STUDENTS' READING SKILLS IN AN ONLINE CLASSROOM

Holoshchuk S. L.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
S. Bandery str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0931-1947-1074
svitlana.l.holoshchuk@lpnu.ua*

Key words: *online tools, reading activities, reading skills and sub-skills, means of sharing reading material, lesson outline.*

The article focuses on planning and delivering effective reading skills lessons in an online environment. Over the past time, the spread of COVID-19 has immensely forced teachers of all educational institutions to increase the use of technology in the teaching-learning process. The new teaching environment has brought new strategies and techniques to the classes. While teaching reading can feel easier face-to-face in a number of ways, it is possible to adapt and teach reading skills successfully online. In this article, the issue of the similarities and differences between face-to-face reading lessons and online reading lessons is discussed. The outline for an online reading lesson with a detailed explanation of its elements is provided. The structure of the reading class is viewed through the scope of its purpose and targeted reading skills. Common elements of lesson planning include warm-up, objective discussion, present a model, guided or controlled practice, less guided or controlled practise, independent practice, assessment. The article also presents the ways how teachers can display and share reading materials online. It discusses the advantages and disadvantages of each option in depth. Practical ideas and suggestions for tools and activities to help learners develop reading sub-skills and improve students' perceptive skills are presented. It is also offered online resources for developing reading skills and provided a detailed description of their features so the teachers may choose the ones which will best benefit their learners. Implementation of virtual tools helps develop students' reading skills and requires knowledge and practice. Any tool and activity offered in the article allow both teachers and students to improve their reading class cooperatively and interactively.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Голошук С. Л.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. С. Бандери, 12, Львів, Україна

orcid.org/0000-0931-1947-1074

svitlana.l.holoshchuk@lpnu.ua

Ключові слова: *онлайн-навчання, офлайн-навчання, навички читання, способи обміну матеріалами онлайн, структура заняття.*

Стаття присвячена питанням упровадження сучасних дистанційних освітніх технологій під час вивчення англійської мови студентами вищих навчальних закладів. Це дослідження спрямоване на виявлення впливу онлайн-навчання на формування навичок читання. У процесі дослідження конкретизується понятійний апарат навчання в форматі онлайн та офлайн; виокремлюються позитивні і негативні сторони навчання із застосуванням електронних технологій для навчального процесу в закладах вищої освіти; аналізується ефективність дистанційних технологій у контексті розвитку навичок читання. Детально охарактеризовані педагогічні шляхи впровадження мультимедійних засобів навчання під час вивчення іноземної мови як ключової умови фундаментальної підготовки кваліфікованого фахівця, орієнтованого на задоволення потреб сучасності. Вдосконалення навичок читання базується на ретельно продуманих і підібраних вправах, кожна з яких має на меті вдосконалення окремого аспекту навички читання. Автор статті пропонує план проведення онлайн-заняття із детальним роз'ясненням його елементів. Такий підхід допоможе викладачам створити структуру заняття, яка може бути адаптована до будь-якої теми та рівня знань студентів. Ще одним важливим елементом для проведення онлайн-занять є способи відображення та обміну матеріалами для читання. Автор наводить практичні рекомендації та пропозиції передачі інформації, які були апробовані на заняттях зі студентами. Досвід показує, що навички читання активно вдосконалюються із застосуванням сучасних онлайн-платформ. У дослідженні запропоновано окремі онлайн-ресурси з детальним описом їх особливостей. Це дасть змогу освітянам вибрати ті, які найбільше відповідають їхнім потребам. У зв'язку з цим розвиток навичок читання під час вивчення іноземної мови розглядається як шлях до творчості, роботи в новому середовищі та з людьми різних культур.

Problem statement. New teaching environment fosters teachers to provide students with new learning approaches in a more meaningful and interesting manner and motivate them to learn while improving their language skills. While teaching a foreign language to students, reading skills have a great impact along with other skills such as listening, speaking, and writing. Reading is about understanding written texts. It is a complex activity that involves both perception and thought. Readers typically make use of background knowledge, vocabulary, grammatical knowledge, experience with text, and other strategies to help them understand written text.

Recent research and publications. The students learn in different ways, and there are various approaches to learning which highlight different aspects of the process [1; 3; 7; 9]. Our work follows the theory, which focuses on how information is given to learners and refers to visual, auditory, and kinaesthetic learners [1, p. 24]. Visual learners respond well to pictures, colours, images. They need to see things to help them learn and remember. Auditory learners learn best by hearing things. Kinaesthetic learners like movement. They need movement and hands-on tasks to help them learn. In any class we teach, the learners will have a range of learning styles. This

means that to improve students' reading skills using an online setting, we have to use a range of activities and techniques so that different styles of learners are interested and can learn from the lessons.

The purpose of the article is to demonstrate that it is possible to adapt and teach reading skills successfully online. It discusses theoretical and practical approaches to planning and delivering effective English classes focused on developing students' reading skills online.

Presentation of the main material. There are several skills involved that students need to be effective in reading. The most common are scanning (reading a text quickly to pick out specific information), skimming (reading a text quickly to get a general idea of what it is about), and inferring (deciding how a writer feels about something from the way that they write rather than the words they use). Some educators distinguish other reading skills such as predicting, recognising links, establishing context for reading, guessing meaning from context, identifying the target audience, identifying the main message [3, p. 240]. It is the teacher's role to work with the students to analyse what these skills are and to show them how they can be improved. Having this in mind, the teacher also needs to ask comprehension questions and conduct activities to practice these specific skills. There are many reading activities [5], which give opportunities to teach learners of different types a variety of strategies:

- silent reading – everyone reads a paragraph or page silently, and then questions are asked about the task or vocabulary, etc.;

- listen and read – participants watch part of the movie and then read the same portion of the story in the book (this is a good review and a way to cover more difficult passages twice for better comprehension);

- read and listen – participants read a passage in the book and then review the same part in the movie (this is an excellent way to focus on listening to dialogue, vocabulary, grammar, and comprehension);

- read and discuss – the leader can ask questions about the reading or how the participants feel about a topic or idea presented in the book or movie;

- read and write – participants can write book reports or short essays in a class environment;

- share your favourite part – after students listen to (or read) the book, have them share their favourite part and explain why they like it. This will be good speaking practice, and can even spark discussion if other students are allowed to ask clarifying questions.

The outline for an online reading lesson varies, and many models might evoke a similar look to lesson planning. The essential elements of lesson planning do not differ much whether you are teaching face-to-face, online, or perhaps in a hybrid/flipped classroom model (both online and in person) [10]. While teach-

ing reading skills in an online environment, the teachers should think about the following structure of the lesson: 1. Are there tasks for learners before, during, and after reading? 2. Are there a range of tasks that appeal to different learning styles? 3. What reading skills do the tasks practise? 4. How can you make these skills explicit to learners and help them identify how to improve their skills? However, it is important to remain adaptable and flexible if something is not working. In this case, the teacher may disregard the plan and respond to what is happening in the classroom.

An outline allows a teacher to follow a logical sequence from one activity to the next, leading to a pre-determined objective. Common elements of lesson planning include warm-up, objective discussion, present a model, guided or controlled practice, less guided or controlled practice, independent practice, assessment [5, p. 34]. A reading lesson plan in an online environment includes these basic steps. Still, they may be put together on a variety of ways, using a number of strategies to fulfil the lesson aims and objectives:

- warmer – to introduce the topic; setting the scene (show the students some pictures, ask some questions, encourage students to relate their personal experience where relevant);

- pre-teach vocabulary – to facilitate understanding of the text (highlight several words necessary for students to understand, drill pronunciation using the phonemic chart);

- skimming – to get a general idea/check students' understanding (ask students to read through the text (giving them a time limit)) and check their understanding);

- scanning – reading for specific information/detailed understanding (students then re-read the article, this time for more detail and attempting to answer some questions which are shared on the screen);

- follow-up activity – students do extra activities to develop reading techniques;

- review – cover vocabulary/grammar items taught.

The key difference in a reading lesson structure is whether the reading is done in the lesson or for homework. Many teachers do not feel sure about how the text should be read itself: is it better to read it in class or for homework? The answer to the question depends on a number of factors, which involve the learners' level of language command. Students having higher skills are more reasonable, so they have more autonomy and more motivation. If the text is quite long, students should read it at home and take notes. It also allows them the preparation time that they need to complete it. If the lesson focus is on reading for specific information, the learners can do the reading in class. It pushes learners to scan-read and not read everything. The teacher can set a time limit. But if the lesson focus is on reading for

Table 1

Strengths and weaknesses of sharing reading material

Means of sharing reading material	Strengths	Weaknesses
Display the text on a whiteboard.	Can be displayed quickly and easily in class. All learners can see what you want them to see.	Can only show a very short text, or it will be too small to see. Learners cannot see the text after the lesson has ended.
Display the text on your screen and share your screen with learners during the lesson.	Can be displayed quickly and easily in class. All learners can see what you want them to see.	Can only show a short text or rely on learners reading at the same pace when you scroll down. Learners cannot see the text after the lesson has ended.
Provide learners with a handout before the lesson, e.g. via email.	Learners can print the handout and have it easily to hand. Learners can see the whole text and read at their own pace. Learners have the text after the lesson has ended.	Teacher has to prepare and share the handout with the learner before the lesson. Teacher has to make sure the learner can access the tool used to share the handout. Teacher cannot see what the learner is looking at.
Provide learners with a link to the text during the lesson.	Learners can quickly click on the link and access the text. Learners can see all of the text easily and read at their own pace. Learners have access to the text after the lesson has ended.	Teacher has to make sure the link works. In a group setting, one or two learners may have trouble accessing the links. Teacher cannot see what the learner is looking at.

detailed information, the learners can do the reading for homework. In class, it is the follow-up work summarizing any other additional work the teacher wants to do. The purpose of the reading lesson should never be just comprehension. It needs to be more purposeful, more tangible. The teacher can then use the text in class to focus on specific reading skills that might be skimming, scanning, reading between the lines, determining fact from opinion, evaluating, summarising, etc. Before reading, learners may be given a sheet of questions to answer, a list of vocabulary words to look for, or other language tasks. Here are some techniques which are well-practiced for a successful development of reading skills online:

- be sure that every student has the story sent to them digitally ahead of time;
- if possible, watch a movie clip version after you have read a particular chapter;
- use visual aids to establish context and generate interest;
- teach learners to predict text content;
- help learners to understand that they don't need to know the meaning of every new word in the text;
- give learners explanations about reading skills terminology, for example, prediction and skimming in their first language [7, p. 202].

When planning reading lessons, it is crucial to think about how the text will be shared with learners [2; 4]. Based on our experience, we would consider the following means of sharing reading material: 1) displaying it on the screen and sharing it with students during the lesson; 2) using an online

platform's whiteboard; 3) providing learners with a handout to print before the lesson; 4) giving students a link to the text during the lesson. Each of the methods has its advantages and disadvantages, which are presented in *Table 1*.

It only depends on the level of students and the purpose of the lesson, which means of sharing reading tasks to use.

Besides providing students with the activities prepared in advance by the teacher, online materials are also good ways to improve reading skills. Below there are useful resources that teachers can use to create exciting and level-appropriate online reading lessons for their students and websites that learners can access themselves.

Breaking News English is a free website that teachers can use to prepare lessons. Full lesson plan materials are provided, along with texts aimed at different levels. These are for teenagers or adults rather than children. All lessons come out every two days and are based on stories currently in the news – as the world's news breaks, the teachers may discuss it with the class using reproducible handouts. The site also offers exercises to improve reading speed. The students may choose a faster or slower speed that best fits their level. This activity helps to develop both reading and speaking skills.

News in Levels is a website and a mobile application that takes authentic news stories and simplifies them for mid and lower levels. Each article is written in three levels. Level 1 has the 1000 most important or often-used words. Level 2 has the 2000 most impor-

tant or often-used words. Level 3 has the 3000 most important or often-used words. While audio/video is available, the written texts provide useful vocabulary in bold. The application is also good for self-study as the words are repeated in one level, so when the students read it every day, they remember them.

Cambridge Assessment English has some free material for learners of different levels. Teachers could adapt this material for classroom use. The activities are usually short and last 5–10 minutes and are best suited to adult learners.

Thus, the online tools for developing listening skills we'd like to recommend you are as follows: <https://tedxesl.wordpress.com/about/>; <https://breakingnewsenglish.com/>; <https://www.newsinlevels.com/>; <https://www.cambridgeassessment.org.uk/>.

Conclusion. With the right tasks and the right level of support, students enjoy and appreciate the chance to practice reading online. They find it satisfying and motivating, and it adds an extra dimension to the reading skill – the one that is becoming more and more useful in the world beyond the classroom.

REFERENCES

1. Aebbersold, J., & Field, M. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bennett, S., Killen, C., & Marsh, D. (2007). *Handbook of Online Education*. New York, USA: Bloomsbury Publishing.
3. Burns, A., & Siegel, J. (Eds.). (2017). *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT: Listening, Speaking, Reading, Writing*. Cham, Switzerland: Springer.
4. Displaying and sharing reading material. *FutureLearn*. Retrieved from: <https://www.futurelearn.com/info/courses/online-tutoring/0/steps/45231>
5. Dixon, S., Shewell, J., & Crandell J. (2020). *100 Ways to Teach Language Online: Powerful Tools for the Online and Flipped Classroom Language Teacher*. New York, USA: Wayzgoose Press.
6. Fiock, H., & Garcia H. How to Give Your Students Better Feedback With Technology. Advice Guide. *The chronicle of higher education*. Retrieved from: <https://www.chronicle.com/interactives/20191108-Advice-Feedback>
7. Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York, NY: Longman.
8. Jenlink, P.M. (2017). Teacher Preparation for the Digital Age: Toward New Literacies, Epistemologies, and Pedagogies. *Teacher Education and Practice*, 555–581.
9. Ortlieb E. (2014). *Theoretical Models of Learning and Literacy Development*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
10. Reading Lesson Plan. *TEFL training college*. Retrieved from: <https://www.go-tefl.com/teflblog/reading-lesson-plan>.
11. Teaching Reading and Writing. Reading skills. *Teachingenglish*. Retrieved from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RW4_Reading%20skills.pdf.

УДК 378.147:004.77
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-27>

ОСВІТНІ ПОСЛУГИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ІНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМАХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Касьяненко К. М.

*кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Гагаріна, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-4602-314X
Sternikas@ukr.net*

Новікова К. В.

*магістр кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Гагаріна, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0003-3457-3205
artkatino@gmail.com*

Ключові слова: *просування,
заклад вищої освіти, реклама,
вебсайт, відеоролик, дизайн.*

У статті досліджується просування освітніх послуг за використання визначених платформ. Методологія дослідження обумовлена загальнонауковими методами: класифікації, пояснення, синтезу, аналізу, спостереження. Окреслено мету статті, яка полягає в дослідженні основних шляхів та особливостей рекламування навчального закладу з використанням інтернету і соціальної мережі, наведенні методів оцінки ефективності цієї рекламної стилістичних характеристик. Науковановизна розвідки визначається розкриттям основних необхідних стилістичних методів у здобутті високого показника конверсії від вебсайту та каналу в соціальній мережі закладу вищої освіти. Зроблено аналіз останніх досліджень і публікацій, де основну увагу вчені приділяли проектуванню та реалізації реклами, дослідженню просування навчального закладу в інтернеті та аналізу стану реклами закладу вищої освіти на теперішній час. Простежено, що просування освітніх послуг є невід'ємною частиною функціонування сучасного закладу вищої освіти. Сформовано розуміння якісного проведення рекламних кампаній в інтернеті для закладу вищої освіти. Розглянуто основні види, цілі інтернет-реклами та наведена її аргументація. З'ясовано, що найліпшим методом просування освітніх послуг закладом вищої освіти наразі є залучення платформ вебсайту та каналу в соціальних мережах. Досліджено етапи та структуру проектування вебсайту. Знайдено важливі методи комунікації платформи з користувачем, які в майбутньому дадуть змогу створити позитивне враження від закладу вищої освіти. Запропоновано візуально-стилістичні прийоми дизайну платформи, враховуючи позитивні та негативні наслідки. Окреслено низку показників, за допомогою яких можна оцінити ефективність наданої реклами в інтернет-просторі. Наведено статистику користування відеохостингом «Youtube» на 2021 р. Визначено етапи та особливості створення рекламного відеоролика закладу вищої освіти на платформі. Досліджено структуру оформлення каналу, його графічну індивідуальність серед інших можливих конкурентів. Запропоновано додаткові нішеві методи просування на платформі у вигляді хештегів та заголовків. Охарактеризовано інструмент відеохостингу, який сприяє детальній аналітиці з уже проведених рекламних кампаній.

EDUCATIONAL SERVICES OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON INTERNET PLATFORMS OF SOCIAL NETWORKS

Kasianenko K. M.

*Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Fine Arts and Design
Oles Honchar Dnipro National University
Haharina Ave., 72, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3457-3205
artkatino@gmail.com*

Novikova K. V.

*Master at the Department of Fine Arts and Design
Oles Honchar Dnipro National University
Haharina Ave., 72, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3457-3205
Sterniras@ukr.net*

Key words: *promotion, university, advertising, website, video, design.*

The article examines the promotion of educational services using definite platforms. The research methodology is determined by general scientific methods: classification, explanation, synthesis, analysis, and observation. The purpose of the article is outlined, which is to study the main ways and features of advertising an educational institution using the Internet and social network, and to provide methods for assessing the effectiveness of this advertising and its stylistic characteristics. The scientific novelty of the article is determined by the disclosure of the main necessary stylistic methods in obtaining a high conversion rate from the web-site and channel in the social network of the higher education institution. The analysis of recent studies and publications, where scientists pay special attention to the design and implementation of advertising, the study of the promotion of an educational institution on the Internet, and the analysis of the state of the university's advertising at present has been conducted. It is traced that the promotion of educational services is an integral part of the functioning of a modern university. An understanding of high-quality advertising campaigns on the Internet for universities has been formed. The main types and goals of online advertising are considered and its argumentation is given. It is established that the best method of promoting educational services by a higher education institution at the moment is to use a web-site and a channel in social networks as a platform. The stages and structure of web-site design are investigated. Important methods of communication between the platform and the user have been found, which in the future will help to create a positive impression of the higher education institution. Visual and stylistic methods of platform design are offered, taking into account positive and negative consequences. There is outlined a number of indicators, thanks to which it is possible to evaluate the effectiveness of the provided advertising on the Internet. The statistics of the use of Youtube video hosting for 2021 are given. The stages and features of creating an advertising video of the university on the platform are indicated. The structure of the channel design, its graphic individuality from among other possible competitors is investigated. Additional niche methods of promotion on the platform in the form of hash tags and headings are offered. The video hosting tool is described, which promotes detailed analysis of already conducted advertising campaigns.

Постановка проблеми. У зв'язку з постійним поширенням реклами навчальних закладів у глобальній мережі інтернет нагальним питанням стало розширення каналів просування освітніх послуг для залучення нових абітурієнтів. За сучасних умов освітнього простору як на національному, так і на світовому рівнях наявна велика конкуренція серед закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Для абітурієнтів інтернет і соціальні мережі є основним інструментом пошуку й аналізу інформації про своє майбутнє місце навчання. Така тенденція зобов'язує заклади вищої освіти проводити рекламну кампанію в інтернет-мережі та залучати нові канали для просування своїх послуг. Але іноді некомпетентна реклама може мати невеликі охоплення. Тому перед ВНЗ постає питання ефективного використання сучасних інформаційних ресурсів для просування освітніх послуг та охоплення якомога більшої аудиторії.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес проведення рекламних кампаній у сфері закладів вищої освіти досліджували: Н.Д. Санакоєва, В.О. Кушнір, В.В. Подольна, С.П. Усик та інші. Вчені приділяли увагу проектуванню й реалізації реклами, досліджували просування навчального закладу в мережі інтернет та аналізували стан реклами ВНЗ на теперішній час. В.В. Подольна, С.П. Усик більш детально розглянули особливості рекламування освітніх послуг. Автори вважають просування основним необхідним інструментом для залучення абітурієнтів. Реклама повинна охоплювати не тільки базові методи, а й public relation, стимулювання збуту та індивідуальний продаж. У результатах дослідження сформовано, що краще зрозуміти потреби цільової аудиторії, на яку буде поширюватися рекламна кампанія, можна за структурою піраміди А. Маслоу: перший ступінь – освіта, необхідна для виживання у світі; другий ступінь – забезпечення від проблем у майбутньому; третій ступінь – повага навколишніх; четвертий ступінь – саморозвиток. Ця піраміда максимально наблизить навчальний заклад до образу абітурієнта, що в майбутньому допоможе правильному формуванню цілей та спрямованості маркетингових стратегій. В.В. Подольна та С.П. Усик розглянули рекламу з психологічної точки зору. Її фокус спрямовано на маніпуляційні тактики і вплив на свідомість людини. Однак питання специфіки планування рекламної діяльності, наведення її методів оцінки і візуально-стилістичних особливостей у певних соціальних мережах та інтернеті було розвинене не в повному комплексі, тому вимагає постійного наукового і практичного пошуку.

Мета статті – дослідження основних шляхів та особливостей рекламування навчального закладу з використанням інтернету й соціальної

мережі, наведення методів оцінки ефективності цієї реклами та її стилістичних характеристик.

Виклад матеріалу дослідження. З невинним розвитком інтернету реклама в ньому стала потужним інструментом донесення інформації до цільової аудиторії. На нашу думку, інтернет – це основне місце, де ВНЗ мають просувати свої освітні послуги. Адже, по-перше, це середовище є сприятливим для процесу обміну необхідною інформацією між зацікавленими сторонами. По-друге, це підвищує в очах майбутніх студентів репутацію закладу вищої освіти.

Останніми роками відбулось істотне ускладнення рекламно-інформаційної діяльності. Суть нової ролі реклами полягає в тому, що вона стала невід'ємною й активною частиною комплексної системи маркетингу, рівень розвитку якої визначає якість й ефективність рекламно-інформаційної діяльності виробника та її відповідність новим вимогам світового ринку. Говорячи про просування закладу вищої освіти, можна зазначити, що реклама вже стала традиційним, звичним каналом просування і для керівництва ВНЗ, і для споживачів [5, с. 194].

Просування – це будь-яка форма інформування споживачів про товари, послуги та діяльність певного закладу [4, с. 13].

Функціями просування виступають:

- ознайомлення з інформацією про товар чи надану послугу;
- зберігання популярності товару/послуги;
- зміна образу товару/послуги;
- формування відповідей на питання кінцевих споживачів товару/послуги.

Реклама є найбільш традиційним, звичним каналом у просуванні та «зрозумілою» і для адміністрації ВНЗ, і для цільових аудиторій. Традиційна реклама для закладів вищої освіти є необхідною умовою, але далеко не достатньою. Традиційна реклама забезпечує присутність об'єкта просування в рекламно-інформаційному полі, але не є фактором, що визначає вибір закладу вищої освіти цільовою аудиторією [1, с. 16].

Наразі заклади вищої освіти стали дедалі активніше закріплюватися на ринку реклами як суб'єкти цього ринку, що надають важливу для суспільного розвитку та становлення освітню послугу. Оскільки ринок освіти стрімко зростає, кожен ВНЗ для того, щоб залучити абітурієнтів і створити позитивну громадську думку на тривалу перспективу, розробляє власні програми просування [3, с. 207].

Унікальністю реклами в інтернет-просторі є те, що вона потребує мінімум затрат і водночас забезпечує максимальну ефективність. Позитивним моментом є застосування передових технологій, які не завжди можна використати для інших видів реклами.

Головною метою інтернет-реклами є намір сформувати необхідне уявлення в сторони, якій реклама адресується. Таким чином, для того щоб заклад вищої освіти мав змогу розпочати рекламну кампанію своїх освітніх послуг в інтернеті, необхідно усвідомити чітку ціль та тип аудиторії.

Насамперед рекламні цілі розподіляють на три типи: мотивувальна; інформативна; реклама-нагадування.

Мотивувальна реклама є однією з найбільш пріоритетних для багатьох сучасних ВНЗ, а також для закладів, які нещодавно з'явилися на ринку освітніх послуг. За допомогою цієї реклами ВНЗ може заявити про серйозність намірів, висвітлити власний освітній потенціал, продемонструвати сильні сторони, порівняно з конкурентами. Аргументами можуть бути такі чинники, як педагогічний склад, домовленості з іноземними ВНЗ щодо програм обміну тощо.

Метою інформативної реклами є створення необхідних умов для просування нового продукту університету (наприклад, відкриття нового факультету). Під час цієї рекламної кампанії детально демонструється, що саме пропонує ВНЗ у межах нового освітнього продукту: програма навчання, методика тощо. Окрім того, інформативна реклама може допомогти в разі невдало сформованого іміджу ВНЗ серед аудиторії внаслідок різноманітних чинників.

Реклама-нагадування є актуальною для престижних та бажаних серед майбутніх студентів закладів вищої освіти або тих, хто вже використав інформативну і мотивувальну рекламу. Найкращий час для такого виду реклами – зима і весна, саме цей період характеризується найбільш активними роздумами абітурієнтів щодо вибору майбутнього місця навчання. Реклама-нагадування сповістить про необхідність прийняття рішення та запропонує один із можливих варіантів.

Наступний важливий крок рекламної кампанії ВНЗ – формування аргументації. Види аргументації в рекламі: економічна (можливість отримання стипендії, грантів, бюджетні та пільгові місця); формування перспектив міжнародних кооперацій (спілкування з іноземними студентами, проходження навчання за програмою обміну); соціальна (престижність ВНЗ, кваліфікація кадрів).

Дієвою платформою у просуванні освітніх послуг в інтернет-мережі є вебсайт. Цей портал є основним пошуковим інструментом необхідної інформації у період вибору навчального закладу. За ефективного проектування він допоможе розвинути рекламну кампанію та збільшити обсяги потенційної цільової аудиторії. Найважливішим етапом у розробці вебсайту є підбір кваліфікованих кадрів, бо саме від них залежить подальший успіх навчального закладу. В цьому сегменті працюють вебдизайнери та UI/UX-дизайнери (User

Interface/User Experience). Проектування платформи можна поділити на такі фази: аналіз конкурентів; розбір цільової аудиторії; створення архітектури сайту; прототипування; тестування.

Опублікований контент на вебсторінці має збігатися з основними потребами відвідувачів платформи різних категорій: день відкритих дверей; приймальна комісія; афіша заходів; вступ до гуртожитку; розклади занять та сесій тощо. Позитивним фактором у комунікації платформи з користувачем є створення форми зворотного зв'язку за допомогою поштової скриньки або консультації в режимі онлайн, що підсилює ступінь довіри до освітнього закладу. Інтерфейс платформи має відповідати принципам «Юзабіліті» (зручності користування), що допоможе абітурієнтам не заплутатися у великій кількості різноманітних розділів. Популярною модифікацією сайту є його адаптивність на мобільних пристроях, такий доступ із будь-яких приладів підвищує його охоплення цільової аудиторії.

Окрему увагу необхідно приділити дизайну платформи, візуально-стилістичному оформленню сайту. Робота над виглядом сайту складається з кількох аспектів: розробки структури і логіки сайту з урахуванням зручності користування, створення окремих елементів графічного оформлення і, безумовно, вибору відповідної стилістики сайту [2, с. 31].

У дизайні сторінки для швидкої ідентифікації закладу вищої освіти необхідно застосовувати його наявний фірмовий стиль та логотип. Мінімістичний дизайн – запорука кращого сприйняття інформації. Перенасичені кольором, текстами, різноманітними графічними елементами сторінки втрачають свою конверсію та відвідуваність саме через нездатність користувача усвідомити необхідну інформацію. Гармонійна кольорова гама та акцентні маркери допоможуть висунути найважливіші об'єкти на передній план. Вибір шрифтової пари у розробці дизайну – найскладніший етап, бо саме на ньому зосереджується увага користувача під час пошуку інформації. Текст має відповідати принципам читабельності та контрастності. Краще за все застосовувати рублені шрифти та розмір кегля не менше 7 pt (пунктів). Використання плавної анімації, висувних блоків, рухомих кнопок додає простору і покращує візуальне сприйняття сторінки.

Плоскі іконки, односкладові фігури з чіткими контурами та одного кольору дозволяють максимально спростити дизайн і зробити його більш легким. Елементи управління стають інтуїтивно зрозумілими користувачеві та стимулюють його до взаємодії [2, с. 70]. У сукупності всіх наведених факторів вебсайт сприятиме позитивному враженню про якості навчального закладу та надані ним освітні послуги.

Після проведення рекламних кампаній на платформі важливо оцінити їхню ефективність. Існує низка показників, за допомогою яких це можливо:

- показник «Hit», що вказує на кількість переглянутих сторінок. Їх співвідношення на одиницю часу дозволяє оцінити рекламну «потужність» сторінки в інтернеті;

- показник «Host» – показник унікальних відвідувачів вебсторінки. За кожним користувачем закріплена унікальна IP-адреса;

- CTR (Click-Through Rate) – основний показник ефективності інтернет-просування. Вимірюється у відсотках і розраховується як відношення кількості переходів на рекламне оголошення до кількості їх відтворень відвідувачам вебсайту;

- CTI (Click-To-Interest) – кількість відвідувачів, які проявили активні дії на сайті (провели велику кількість часу, переглянули декілька сторінок, повернулися до сайту через певний проміжок часу, зберегли адресу вебсайту тощо).

- VTR (View-Trough-Rate) – співвідношення кількості переглядів до кількості показів.

Наступним ефективним інструментом для просування освітніх послуг є соціальна мережа «Youtube».

Youtube – це платформа для перегляду та випуску відео. Цей відеохостинг користується неабиякою популярністю у світі. Станом на 2021 р. платформа для обміну відео налічує 2,3 млрд користувачів у всьому світі [6]. Так, 62% підприємств використовують YouTube як канал для випуску відеоконтенту [6]. Розміщуючи інформативні ролики про свою діяльність, ВНЗ може отримати більшу конверсію своїх рекламних заходів. Процес створення рекламного відеоролика для ВНЗ поєднує в собі такі етапи: підготовку, процес зйомки, обробку готового матеріалу.

Підготовка рекламного відеоролика потребує підбору виконавців ролей та розробки сценарію зйомок. Сценарій – ключовий фактор успіху рекламного ролика, який побудований на ідеї, готовності до подальшої візуалізації та чіткій концептуальності. Процес зйомки включає технічний аспект роботи, зокрема, визначення техніки зйомок, використання художніх прийомів, акторську роботу. Обробка готового матеріалу складається з монтажу, роботи зі звуком, візуальними ефектами тощо. Першочергово у розробці рекламного відеоролика треба з'ясувати мету і стратегію, які стоять перед навчальним закладом. Необхідність цих кроків зумовлюється ефективністю рекламного ролика в майбутньому.

Оформлення головної сторінки Youtube-каналу навчального закладу має відповідати сучасним тенденціям дизайну, адже саме з цієї сторінки починається знайомство абітурієнта з навчальними можливостями, що надаються ВНЗ. За допо-

могою унікального візуального рішення можна швидко продемонструвати переваги навчання та одразу звернути увагу абітурієнта на потенційно цікаві речі. Якісний дизайн сторінки в Youtube підкреслює високий рівень наданих освітніх послуг, що сприяє поширенню цього показника серед абітурієнтів. Візуальний стиль каналу повинен збігатися з основним фірмовим стилем закладу вищої освіти. Сторінка складається з таких найважливіших графічних елементів: аватара (логотипа закладу), шапки, обкладинки до відеороликів.

Аватар – це невелика картинка, яка уособлює певну компанію. Частіше за все використовується логотип або ім'я та прізвище власника каналу, якщо це особистий бренд. Для упізнаваності закладу вищої освіти необхідно розташувати його основний логотип. Буде великим плюсом, якщо аватар не матиме дрібного тексту, тому що його загальний розмір – 800×800 px, тож текст може бути нечитабельним.

Шапка каналу є найголовнішим графічним елементом сторінки, на яку припадає вся основна увага. Вона може містити загальну інформацію про ВНЗ, його лозунги, контакти та адресу. Під час розробки дизайну використовують або елементи з фірмового стилю, або звичайні фотографії студентів та викладачів. Шапка має бути ефективною й виконувати основні цілі, поставлені закладом вищої освіти.

Обкладинки до відеороликів – це невеликі «прев'ю», які стисло інформують користувача про зміст відео. Вони повинні включати назву відеоролика великого розміру для швидкої ідентифікації теми та фоновий малюнок. У жодному разі не можна робити однакові обкладинки, оскільки одразу втрачається індивідуальність візуального стилю, надалі він стає однаковим та нецікавим.

До кожного відеоролика в Youtube під час опублікування можна додати «хештеги» – слова-маркери, які використовуються людьми під час пошуку. Наприклад, «університет», «день відкритих дверей», «абітурієнт». Обов'язково треба додати заголовок до відео, який буде чітко характеризувати його тематику. Youtube допомагає просувати нові відеоролики впродовж 48 годин; чим більше переглядів у нього, тим вищий рейтинг у відео. Якщо у навчального закладу є додаткова соціальна мережа, де можна поширювати посилання, краще за все його розповсюджувати якомога більше саме в цей тимчасовий період. Створення сторінки каналу закладу – це багатогранний і творчий процес, тому в цьому випадку для успішного фінального результату до виконання таких робіт слід залучати професійних дизайнерів, режисерів, відеоредакторів або студентів, які здобувають відповідні спеціальності. Для останніх це буде стимул одержати перший практичний досвід.

Також основна цінність, яку можна отримати з YouTube для ВНЗ під час рекламних заходів, – детальна аналітика. YouTube Analytics – це інструмент для авторів відеохостингу «YouTube». За допомогою запропонованої аналітики можна дізнатися, що саме подобається аудиторії, що саме вона коментує, на чому акцентує найбільшу увагу тощо. Такі аналітичні показники постійно оновлюються, що допомагає з великою точністю формувати профіль вподобань цільових груп і вчасно коригувати стратегію рекламних кампаній.

Висновки. Сучасний стан розвитку технологій вимагає від ВНЗ наявності чітко сформованої та цілеспрямованої стратегії для просування своїх освітніх послуг. Дослідження показало, що

основними засобами рекламування навчального закладу є глобальна мережа інтернет та соціальні мережі. Ефективними платформами для досягнення цієї мети є вебсайт та відеохостинг «YouTube», конверсія яких допоможе підсилити охоплення більшої кількості абітурієнтів. З'ясовано, що візуально привабливий дизайн сторінки закладу вищої освіти відіграє важливу роль у створенні позитивного відгуку користувача платформи про нього. Наразі заклади вищої освіти поступово закріплюються на ринку інтернет-реклами, більше того, освітній ринок демонструє тенденцію до зростання в цій сфері. Для ефективнішої реклами у мережах заклади мають концентруватися на розробці власної унікальної стратегії просування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каверина Е.А. Организация рекламной деятельности вуза. Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2007. С. 139.
2. Мальцев И.П. Проектирование сайтов. 2018. С. 118.
3. Подольна В.В., Усик С.П. Особливості просування освітніх послуг. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну*. 2013. № 4 (72). С. 206–211.
4. Попов Е.В. Продвижение товаров и услуг. Москва : Финансы и статистика, 1999. С. 320.
5. Санакоєва Н.Д., Кушнір В.О. Планування і реалізація рекламних кампаній у сфері освітніх послуг. *Молодий вчений*. 2014. № 6 (2). С. 194–196.
6. Mohsin M. 10 Youtube stats every marketer should know, 2021. URL: <https://www.oberlo.com/blog/youtube-statistics> (дата звернення: 10.09.2021).

REFERENCES

1. Kaveryna, E.A. (2007) Organizaciya reklamnoj deyatel'nosti vuza. [Organization of advertising activities of the university]. SPb. : Knizhnyj Dom. P. 139. [in Russian].
2. Malcev, I.P. (2018) Proektirovanie sajtov. [Website design]. P. 118. [in Russian]
3. Podolna, V.V., Usyk, S.P. (2013) Osoblyvosti prosuvannya osvitynih posluh. [Features of promotion of educational services]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu*. Vol. № 4 (72). P. 206–211. [in Ukrainian]
4. Popov, E.V. (1999) Prodvizhenie tovarov i uslug. [Promotion of goods and services]. M. : Finansy i statistika. P. 320. [in Russian]
5. Sanakoieva, N.D., Kushnir, V.O. (2014) Planuvannya i realizatsiia reklamnykh kampanii u sferi osvitynih posluh [Planning and implementation of advertising campaigns in the field of educational services]. *Molodyi vchenyi*. Vol. 6 (2). P. 194–196. [in Ukrainian]
6. Mohsin, M. (2021) 10 Youtube stats every marketer should know, 2021. URL: <https://www.oberlo.com/blog/youtube-statistics> (Last accessed: 10.09.2021).

УДК 37.013; 371
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-28>

ВПРОВАДЖЕННЯ БІХРОННОГО РЕЖИМУ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Куриш Н. К.

*кандидат педагогічних наук,
заступник директора з науково-навчальної роботи
Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
вул. Івана Франка, 20, Чернівці, Україна
orcid.org/0000-0001-5864-8502
kurish.natalya@ukr.net*

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, дистанційне навчання, синхронний режим, асинхронний режим, біхронний режим, технології дистанційного навчання.*

У статті визначено особливості впровадження біхронного режиму онлайн-навчання у системі післядипломної педагогічної освіти, використовуючи інноваційні технології дистанційного навчання, що дає можливість забезпечити підготовку сучасних педагогів до реалізації процесів реформування в умовах сучасних викликів.

Проведено аналіз поглядів як вітчизняних, так і зарубіжних науковців щодо теоретичних, практичних і соціальних аспектів впровадження дистанційного навчання та визначення ключових понять: «післядипломна педагогічна освіта», «дистанційне навчання», «асинхронний режим», «синхронний режим», «біхронний режим», «технології дистанційного навчання».

На основі проведеного опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області визначено переваги та обмеження асинхронного, синхронного та біхронного режимів онлайн-навчання.

Автором презентовано окремі ресурси, що сприяють реалізації біхронного режиму взаємодії учасників освітнього процесу в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, використовуючи при цьому для організації навчання платформу MOODLE; для проведення онлайн-занять – сервіси ZOOM, «Google Meet», «SKYPE»; для роботи у групах – віртуальні ресурси «PADLET», «MIRO»; для забезпечення формуального оцінювання – «LEARNINGAPPS», «MENTIMETER», «КАНОТ» тощо.

Розкрито практичне значення окремих технологій дистанційного навчання, що дає можливість підтримувати зв'язок зі слухачами у синхронному й асинхронному режимі, проведення онлайн-занять у різних форматах, таких як лекція, практичні заняття, конференція, тренінг, круглий стіл, майстер-клас, використовуючи текст, презентації, таблиці, схеми, графіки, відеоматеріали, посилання в мережі Інтернет, допоміжні файли, та здійснювати різні види контролю визначення рівня засвоєння нових знань слухачами.

INTRODUCTION OF BICHRON REGIME OF ONLINE LEARNING IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS

Kurysh N. K.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Deputy Director for Research and Education
Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi region
Franka str., 20, Chernivtsi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5864-8502
kurish.natalya@ukr.net*

Key words: *postgraduate pedagogical education, distance learning, synchronous mode, asynchronous mode, bichron mode, distance learning technologies.*

The article identifies the features of the introduction of bichron mode of online learning in the system of postgraduate pedagogical education, using innovative distance learning technologies, which provides training for modern teachers to implement reform processes in today's challenges.

An analysis of the views of both domestic and foreign scientists on the theoretical, practical and social aspects of the introduction of distance learning and the definition of key concepts: "postgraduate pedagogical education", "distance learning", "asynchronous mode", "synchronous mode", "bichron mode", "Distance learning technologies".

Based on the survey of students of advanced training courses for teachers at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi region, the advantages and limitations of asynchronous, synchronous and bichronous modes of online learning are determined.

The author presents some resources that contribute to the implementation of the bichron mode of interaction of participants in the educational process at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi region, using the MOODLE platform for the organization of training; for online classes services ZOOM, "Google Meet", "SKYPE"; for work in groups virtual resources "PADLET", "MIRO"; to provide formative assessment "LEARNINGAPPS", "MENTIMETER", "KAHOOT", etc.

The practical significance of certain distance learning technologies is revealed, which makes it possible to keep in touch with students in synchronous and asynchronous mode, conducting online classes in various formats: lecture, practical classes, conference, training, round table, master class using text, presentations, tables, diagrams, graphs, videos, links on the Internet, support files and perform various types of control to determine the level of acquisition of new knowledge by students.

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформування освітньої галузі та виклики, які спричинені пандемією COVID-19, сприяли трансформації освітнього процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти. Пошук нових підходів та методів навчання дає можливість переосмислити ефективність використання та впровадження технологій дистанційного навчання, запровадження та перехід на онлайн-навчання.

Здатність оперативно перебудовуватися відповідно до нормативно-правових актів та запитів замовників дає змогу системі післядипломної педагогічної освіти бути мобільною. Саме впровадження різних форм підвищення кваліфікації (інституційної (очної (денної, вечірньої), заочної,

дистанційної, мережевої), дуальної, на робочому місці, на виробництві тощо) дає можливість задовольнити потреби педагогів та вимоги суспільства, визначені Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 [2]. Вчителі мають постійно самовдосконалюватися, вчитися протягом життя, підвищувати рівень професійної компетентності, творчо підходити до професійної діяльності, що забезпечує насамперед післядипломна педагогічна освіта.

Під час швидкого розвитку суспільства ключовими компетентностями особистості є вміння вчитися, оперувати та управляти інформацією, тому

необхідно орієнтуватися на діяльнісні та розвиваючі технології в освітньому процесі, поєднуючи при цьому різні види взаємодії учасників навчального процесу, що здійснюється в онлайн-режимі: асинхронному, синхронному та біхронному.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо проблеми запровадження онлайн-навчання із застосуванням сучасних технологій дистанційного навчання свідчить, що окреслена проблема досліджується науковцями у різних аспектах.

В освіті України розробляють теоретичні, практичні та соціальні аспекти впровадження дистанційного навчання. У вітчизняних працях науковців проблемі дистанційної освіти присвячено роботи О. Андреева, Н. Думанського, Г. Кравцова, І. Козубовської, В. Олійника, О. Глазунової, Є. Полат, О. Самойленка, Н. Твердохлебової, А. Хуторського та ін.

Проблеми впровадження технологій дистанційного навчання в зарубіжних країнах, зокрема перспективи розвитку дистанційної освіти, досліджували Дж. Андерсон, Р. Деллінг, Ст. Віллер, Т. Едвард, Д. Кіган, Г. Рамбле, М. Сімонсон та ін.

Педагогічне й інформаційне забезпечення дистанційного навчання вивчали та висвітлювали у своїх працях Н. Льовінський, Дж. Мюллер, А. Огур, Дж. О'рурке, Д. Парріш, Р. Філіпс, Н. Хара.

Нині немає одностайного рішення серед науковців щодо визначення поняття «дистанційне навчання». Можна зустріти ще таке визначення, як «дистанційна освіта», а деякі зарубіжні науковці визначають його як «теленавчання». Та все ж таки у науковому оточенні віддають перевагу вживанню терміна «дистанційне навчання».

Як визначено в Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України від 8 вересня 2020 року №1115 і зареєстрованому в Міністерстві юстиції 28 вересня 2020 року за № 941/35224, дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [1]. Дистанційна форма навчання передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також те, що викладачі володіють технологіями дистанційного навчання.

Перша модель дистанційного навчання виникла в Англії ще у 1840 році, коли проф. Ісаак Пітман запропонував студентам здобувати освіту, листуючись через пошту.

В умовах сучасних викликів все частіше спостерігається поєднання синхронного та асинхронного режиму взаємодії учасників освітнього процесу у межах організації дистанційної освіти. Таке поєднання має певні переваги, може бути різновидом організації дистанційного навчання, його визначають як біхронний режим онлайн-навчання.

Отже, біхронний режим онлайн-навчання – це поєднання асинхронного та синхронного режимів онлайн-навчання, де слухачі можуть брати участь у будь-якому навчанні в будь-якому місці під час асинхронних частин курсу, але потім брати участь у заходах у режимі реального часу для синхронних сесій [4].

Американські науковці провели низку досліджень та опитування здобувачів освіти різних рівнів і виявили переваги впровадження біхронного режиму онлайн-навчання. Джеслін Ніколь Фаррос виявила, що додавання синхронних дискусій в асинхронному курсі може покращити результати навчання – здобувачі освіти, які брали участь у будь-якій кількості синхронних сесій, мали кращі результати в курсі [5]. Рейчел Фаулер виявила, що, коли синхронні онлайн-орієнтації курсів були інтегровані в онлайн-курси біологічних наук замість асинхронних онлайн-орієнтацій, успішність студентів (вимірювана оцінками) була вищою; рівень відмови становив 25,5 відсотка для курсів, що використовували асинхронну орієнтацію в Інтернеті, але лише 9 відсотків для курсів, які використовували синхронну орієнтацію [7].

Вивчаючи ставлення студентів, Нура Бадаві виявила, що понад 50 відсотків студентів, які навчаються в Інтернеті, висловилися за включення синхронних подій в онлайн-курси [6]. Студенти визнали ці заняття в реальному часі цінними для робочого часу, гостьових лекцій, оглядів іспитів, орієнтацій та командних проєктів. Вивчаючи синхронну та асинхронну дискусію, інші дослідники виявили, що синхронія позитивно впливає на уявлення учнів про приналежність, позитивний афект та когнітивні процеси, тоді як асинхронність негативно впливає на взаємозв'язок між цілями кооперації та кооперативними уявленнями.

В іншому дослідженні Роберт Зотті виявив, що концепція змішування взаємодії в режимі реального часу та часу онлайн не висвітлювалася кількома викладачами, які наголошували на важливості гнучкості, але одночасно включаючи кілька синхронних занять. Ліза Ямагата-Лінч вважає, що для значущої інтеграції середовищ синхронного навчання в асинхронне навчання в Інтернеті «викладач повинен збалансувати напругу між сприйняттям гнучкості, яку надає користувачам Інтернет-простір, та розробленням обдуманих структур, які допоможуть їм скористатися перевагами гнучкого простору».

оскільки «синхронні онлайн-зустрічі цілих класів та добре структуровані зустрічі невеликих груп можуть допомогти студентам відчутти сильніший зв'язок зі своїми однолітками та викладачем і залишатися залученими до курсових заходів». Загалом дослідження показують, що, коли функції синхронного спілкування інтегруються з асинхронними функціями, онлайн-курс стає більш цікавим, підвищуючи результати навчання, позитивні установки та збереження [8].

Інститутом післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області розроблена Регіональна модель професійного зростання педагогічних працівників на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, що визначає три складових частини: формальну, неформальну та інформальну освіту, у межах яких використовують широкий спектр технологій дистанційного навчання, які забезпечують організацію біхронного режиму онлайн-зв'язку із педагогічними працівниками.

Метою статті є обґрунтування можливості використання біхронного режиму взаємодії учасників онлайн-навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти в умовах сучасних викликів у суспільстві та процесів реформування освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. В умовах глибинних соціокультурних перетворень, які переживає нині Україна, зростає роль післядипломної освіти щодо забезпечення готовності педагогів діяти відповідно до нових умов, нових завдань, нових цінностей суспільства.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду [3].

Відповідно, головна мета підвищення кваліфікації – поступовий розвиток особистості, яка навчається, на основі вдосконалення своєї професійної діяльності. А це можливо лише за умови, коли педагогічні працівники будуть включені до постійного самоаналізу результатів власної діяльності, а також порівняння цих результатів із вимогами сучасних досягнень науки, соціального та професійного досвіду. Тому є необхідність удосконалити навчальні програми та навчально-тематичні плани курсів, які потрібно спрямовувати не на середньостатистичного слухача, а орієнтуватися на індивідуальні особливості педагога, допомагати йому не тільки адаптуватися до умов навчання, а й самостійно створити власне «освітнє середовище».

У сучасних умовах реформування української системи післядипломної освіти важлива роль відводиться формальній освіті, яку слухачі здобувають відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти, що передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання з фаху, методики викладання предмета, психології, які отримав учитель, здобуваючи вищу освіту.

Але пандемія внесла несподівані корективи і змусила всіх терміново опанувати цифрові інструменти й нові педагогічні підходи та методики. Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу у системі післядипломної педагогічної освіти. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати вчителів, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто.

Інститутом вибрано очне навчання із використанням технологій дистанційного навчання, тобто біхронний режим онлайн-навчання. Таке навчання забезпечує поєднання синхронного та асинхронного режимів взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що потенційно зменшує деякі проблеми, пов'язані з асинхронним онлайн-навчанням, включаючи відсутність безпосередності, спільноти, взаємодії та аудіовізуального спілкування. Враховуючи виявлені переваги біхронного режиму онлайн-навчання, освітній процес в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області організовано на платформі MOODLE, а для проведення онлайн-занять використовуються сервіси ZOOM, Google Meet, SKYPE.

MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це відкрита система управління навчанням, орієнтована на організацію взаємодії між викладачем та слухачами курсів, яка також використовується для організації дистанційних курсів. Платформа MOODLE – безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням, що дає змогу використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладачів, педагогів (слухачів курсів) та адміністрації Інституту.

Система MOODLE надає зручні засоби управління контентом і різні форми організації занять. Платформа дає можливість проводити заняття у різних формах: лекції, практичні завдання, форум, чат тощо. При цьому використовують текст, презентації, таблиці, схеми, графіки, відеоматеріали, посилання в мережі Інтернет, допоміжні файли та інші матеріали. Ця система має великий набір засобів комунікації та дає змогу забезпечити індивідуальну роботу викладача

Таблиця

Переваги та обмеження асинхронного, синхронного та біхронного режимів онлайн-навчання

Режими онлайн-навчання	Переваги	Обмеження
Повністю асинхронний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ навчання у власному темпі; ▪ відсутність конфлікту планування. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ відсутність контролю часу; ▪ відсутній прямиий зворотний зв'язок; ▪ низький рівень участі
Повністю синхронний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ оперативний зворотний зв'язок; ▪ тісна взаємодія; ▪ аудіовізуальне спілкування; ▪ підвищена відповідальність; ▪ можливість структурувати час; ▪ підвищення мотивації та виконання завдань. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ конфлікт під час власного планування; ▪ доступ до Інтернету та комп'ютера в певний час; ▪ можливість технічних проблем; ▪ обговорення надто швидкі.
Біхронний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ навчання у власному темпі, а також мають можливість негайного зворотного зв'язку та взаємодії; ▪ можливість аудіовізуального спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ конфлікт під час планування; ▪ можливість технічних проблем.

з кожним педагогом (обмін вкладеними файлами, форуми, чати, ведення блогів тощо).

В асинхронному режимі слухачі можуть опрацювати навчальні матеріали до занять, які викладачі розміщують на платформі (анотація, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка). Ресурс платформи дає можливість здійснювати тестування та опитування слухачів із використанням питань закритого (множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів; слухачі можуть виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли, а також виконувати завдання на спільних GOOGLE-презентаціях. Крім того, система має широкий спектр інструментів моніторингу навчальної діяльності слухачів, наприклад: щодо загального часу роботи слухачів курсів із конкретним навчальним матеріалом, відповідними темами або складниками навчального матеріалу, загальної успішності слухачів або групи у процесі виконання тестових завдань тощо.

Система має механізми зберігання поточних оцінок кожного студента за всіма дистанційними курсами, встановлення шкали оцінок, напівавтоматичного перерахунку результатів тестування тощо.

Уже впродовж двох років проводяться курси в Інституті із використанням платформи MOODLE. Для слухачів створюється курс за визначеним модулем, присвоюються логіни та паролі для того, щоб вони могли зайти на платформу та працювати. Цінністю для кожного педагога є матеріали, які розміщуються до кожного заняття і можуть використовуватися слухачами та завантажуватися. Обов'язковою умовою успішного завершення навчання та отримання свідоцтва про проходження курсів підвищення кваліфікації при Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області є виконання більшої частини запропонованих завдань до кожної теми та виконання підсумкового тестового контролю.

Для організації синхронного навчання на курсах підвищення кваліфікації переважно використовується сервіс ZOOM. ZOOM (zoom.us/download) – сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей. ZOOM підходить для індивідуальних та групових занять. Цей ресурс дає можливість легко й швидко перемикатися з демонстрації екрана на інтерактивну дошку. Для ефективної організації практичних занять та онлайн-тренінгів викладачами використовується функція поділу слухачів на групи – створення сесійних залів. На заняттях викладачами використовуються для роботи у групах віртуальні ресурси PADLET, MIRO; для забезпечення формувального оцінювання – LEARNINGAPPS, MENTIMETER, KAHOOT та ін.

Інститутом враховуються потреби слухачів та виклики суспільства і включено у програми курсів підвищення кваліфікації навчальні теми, які знайомлять слухачів та забезпечують практичні навички володіння різними освітніми сервісами та технологіями дистанційного навчання. Викладачами та методистами упродовж 2020–2021 рр. розроблено 114 нових лекцій. У межах курсів проводиться навчання щодо володіння ресурсами: для забезпечення відеотрансляцій навчальних занять – ZOOM, Google Meet, SKYPE; організації освітнього процесу у межах класів – GOOGLE CLASSROOM, MOODLE, TEAMS.

У результаті проведеного опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації визначено основні переваги та обмеження синхронного, асинхронного та біхронного режимів онлайн-навчання, що наведено у таблиці.

Висновки. Отже, у сучасній системі організації освітнього процесу закладів післядипломної педагогічної освіти застосування біхронного режиму онлайн-навчання є важливим складником для забезпечення якісної освіти, що дає можли-

вість створити умови для задоволення індивідуальних освітніх потреб педагогічних працівників та керівних кадрів закладів освіти у професійному та особистому зростанні, а також потреб держави у висококваліфікованих кадрах, здатних компетентно й відповідально виконувати професійні обов'язки, упроваджувати інноваційні технології в освітній процес, своєю діяльністю сприяти подальшому ефективному реформуванню суспільства.

Треба бути готовим до самостійності у віртуальному просторі, гаджетів на заняттях, самоосвіти без примусу, переходу на адаптивне навчання (біхронне, асинхронне та синхронне, змішане, хмарне, перевернуте, Е-навчання). Адже ми повинні розуміти, що упровадження дистанційних технологій освіти – це вимоги часу, нові умови життя, нові засоби взаємодії, нарешті – новий стиль мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 8 вересня 2020 року №1115 і зареєстрованого в Міністерстві юстиції 28 вересня 2020 року за №941/35224. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення 30.09. 2021).
2. Постанова КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 року № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення 19.09. 2021).
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 16.06.2019 р. № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 23.09. 2021).
4. Florence Martin, Drew Polly and Albert Ritzhaupt Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/9/bichronous-online-learning-blending-asynchronous-and-synchronous-online-learning> (дата звернення 07.09. 2021).
5. Jesslyn Nicole Farros Online Learning: The Effect of Synchronous Discussion Sessions in Asynchronous Courses, PhD dissertation, Endicott College, 2019.
6. Noura Badawi Undergraduate Student Attitudes Towards Synchronous Events in Online Instruction, PhD dissertation, Argosy University/Phoenix, 2017.
7. Rachel C. Fowler Effects of Synchronous Online Course Orientation on Student Attrition, PhD dissertation, University of South Carolina, 2019.
8. Robert Zotti The Implementation of Web Conferencing Technologies in Online Graduate Classes, PhD dissertation, Stevens Institute of Technology, 2017.

REFERENCES

1. Polozhennya pro dy'stancijnu formu zdobuttya povnoyi zagal'noyi seredn'oyi osvity' zatverdzenogo nakazom Ministerstva osvity' i nauky' Ukrainy' vid 8 veresnya 2020 roku #1115 i zareyestrovano v Ministerstvi yusty'ciyi 28 veresnya 2020 roku za #941/35224. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (data zvernennya 30.09. 2021).
2. Postanova KМУ «Deyaki py'tannya pidvy'shhennya kvalifikaciyi pedagogichny'x i naukovo-pedagogichny'x pracivny'kiv» vid 21 serpnya 2019 roku # 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (data zvernennya 19.09. 2021).
3. Pro vy'shhu osvitu: Zakon Ukrainy' vid 01.07.2014 r. # 1556-VII. Data onovlennya: 16.06.2019 r. # 2745-VIII. [Elektronny'j resurs]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennya 23.09. 2021).
4. Florence Martin, Drew Polly and Albert Ritzhaupt Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning – URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/9/bichronous-online-learning-blending-asynchronous-and-synchronous-online-learning> (data zvernennia 07.09. 2021).
5. Jesslyn Nicole Farros (2019) Online Learning: The Effect of Synchronous Discussion Sessions in Asynchronous Courses, PhD dissertation, Endicott College.
6. Noura Badawi (2017) Undergraduate Student Attitudes Towards Synchronous Events in Online Instruction, PhD dissertation, Argosy University/Phoenix.
7. Rachel C. Fowler (2019) Effects of Synchronous Online Course Orientation on Student Attrition, PhD dissertation, University of South Carolina.
8. Robert Zotti (2017) The Implementation of Web Conferencing Technologies in Online Graduate Classes" PhD dissertation, Stevens Institute of Technology.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У НАУКОВОМУ ЖУРНАЛІ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»

Вимоги до оформлення статей:

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність. Автор має право представити тільки одну наукову статтю в один номер, яка раніше не публікувалася. Автор несе відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних назв, географічних назв та інших відомостей, а також за те, що в матеріалах не містяться дані, що не підлягають відкритій публікації. Редакція не несе відповідальності за викладену в статті інформацію. Остаточне рішення про публікацію ухвалюється редакцією, яка також залишає за собою право на додаткове рецензування, редагування і відхилення статей.

Технічні вимоги:

- до друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами;
- електронний варіант статті у форматі ***.doc**, ***.docx** або ***.rtf**, підготовлений у текстовому редакторі Microsoft Word;
- формат А4 через 1,5 інтервал;
- шрифт Times New Roman, розмір 14;
- поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє, нижнє – 2 см.

Структура статті:

- рядок 1** – УДК (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 2** – назва тематичного розділу (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 3** – назва статті (вирівнювання по центру, напівжирний шрифт, великі літери);
- рядок 4** – прізвище та ініціали автора статті; науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри (вирівнювання по центру);
- рядок 5** – місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора (вирівнювання по центру).

Якщо автор не має orcid-коду, його можна отримати за посиланням <https://orcid.org/>

абзац 1 – розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані мовою, як і уся стаття;

абзац 2 – назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, **розширена анотація** (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані **англійською мовою**. Переклад англійською мовою повинен бути достовірним (не машинним).

У випадку, якщо стаття не українською мовою, обов'язково подаються назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані українською мовою.

Структурні елементи основного тексту статті:

Постановка проблеми (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (вказати започаткування розв'язання даної проблеми та на які опирається автор, а також обов'язково виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття).

Мета статті (висловлюється головна ідея даної публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює вже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

Література розміщується після статті у порядку згадування; друкується через 1,5 інтервал, 14 розміром, шрифтом Times New Roman і оформляється у відповідності вимог міждержавного стандарту ДСТУ 8302:2015.

Посилання на літературу в тексті слід давати в квадратних дужках, наприклад, [2, с. 25; 5, с. 33], в яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою [3; 4; 6; 8; 12; 15].

Наприкінці статті розміщується транслітерована і перекладена англійською версія літератури (**References**), оформлена згідно з вимогами APA (American Psychological Association).

Порядок подання матеріалів:

Для публікації статті у **фаховому** науковому виданні необхідно надіслати на електронну адресу редакції editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua наступні матеріали:

- **добре вичитану наукову статтю**, обов'язково оформлену відповідно до вказаних вимог;
- інформаційну довідку про автора;
- відскановане **підтвердження сплати коштів** (реквізити для сплати надаються автору **після вдалого проходження рецензування**).

Зразок оформлення назви електронних файлів: Іванов_І.І._стаття, Іванов_І.І._оплата.

Адреса та контактні дані:

Редакція журналу «Педагогічні науки: теорія та практика»,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323, Запоріжжя, Україна, 69095

Телефон: +38 066 53 57 687

Електронна пошта: editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua

Офіційний сайт: www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics

НОТАТКИ

Науковий журнал

«Педагогічні науки: теорія та практика»

№ 3 (39), 2021

Комп'ютерна верстка – Н.С. Кузнєцова
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 27.10.2021.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 24,18.
Замов. № 1221/488. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська, 84, оф. 414
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.